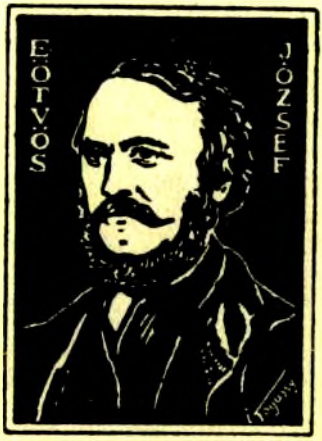
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



II. évfolyam. 1938. júl.—okt. 7—8. szám

A MAGYAR NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.
Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső oldalán.

Nyugtalan idő, nyugodt nevelés.

— Rádió-előadás a közművelődési sorozatban, 1938 szept. 4. —

1. Bárki hallja is, amit mondani kezdek, bizonyosan egyetért velem abban, hogy mostani éveink tele vannak sokféle nyugtalansággal s ez nem hogy enyhülne, egyre fokozódik. Ma az emberek nagy része nem tud bizakodva nézni a jövőbe, nemzetet pedig egyet sem látunk fenyegető veszedelem nélkül.

Erről sokan úgy beszélnek, mintha az élet soha ilyen nehéz nem lett volna. Alig gondolunk a multra, holott egyéni gondokban bőséges részünk volt régebben, a háború előtt is magunknak, még azelőtt elődeinknek — s tudjuk: örök emberi sors, hogy töprengés és vergődés, veszedelmek és veszteségek nélkül senki sem élheti le az életét. Aki mást állít, nem jár eléggé kinyitott szemmel és vége előtt dícséri a napot. — Tudjuk azt is, hogy a nemzetek sorsa is nagy ingadozások között halad örökké; a magyarság ezer év óta sokszor látta életét nagy veszedelemben és sokszor szenvedett el súlyos időket. A mai állapotot tehát csak az vélheti egészen rendkívülinek, aki a történelmet nem ismeri s gyermekkora csendjében a vihar távoli jeleit, a mélységből fenyegető hangokat, nemzetek harcait és készülődését nem vette észre. Nyugtalanságra ok mindig volt. Igaz azonban, hogy most különösen sok van. Igaz az is, hogy az ember a maga korának bajait érzi s a multnak bajaival nem vígasztalódik.

Ma a nyugtalanság azért is nagyobb, mert ma már sokkal többen érzik meg nemcsak hol egyik, hol másik bajt, hanem a bajok távolibb kapcsolatait is. Ma sem mindenki egyaránt. Vannak elegen, akiket csupán magók sorsa nyugtalanít. De nem az ilyen önzőké a legnagyobb nyugtalanság. A mai élet terhe különösen azokat nyomja, akiknek nem saját személyök a legfontosabb, hanem gyermekeik és nemzetök; akik felismerték, hogy az egyesek életét a nemzet sorsa határozza meg, a nemzet sorsát pedig igen nagy részben tagjainak egyéni minősége. Az ilyen emberek nem csak a jelen súlyát érzik, hanem a jelent a jövő gondja teszi nekik nyomasztóvá; ezek felelősséget éreznek utódaik és az egész nemzet sorsáért, tehát nem csupán sóhajtoznak, nem panaszkodnak, hanem egyengetni is igyekeznek a jobbnak, a kedvező változásnak az útját.

2. A jobb: nem a gondtalan és bajtalan élet. Ha kívánná is ezt az ember magának, gyermekeinek, nemzetének, tudja, hogy lehetetlent kívánna. A jobb, amit kívánunk mindig: szabadulás attól, amit éppen a legnagyobb rossznak érzünk. Ma a legnagyobb rossz: a bizonytalanság a jövő felől, nyugtalanság kiszolgáltatott voltunk miatt. Ma azt szeretnők, hogy ebben legyen változás, e tekintetben érjük el, amit elérhetünk:

á mainál nagyobb nyugalmat ; legyen az élet csendesebb és álljon az életünk rendjéből több önmagunkon.

Mit tehetünk ezért, egyenként, lehet-e a kedvező változás útját egyengetnünk? Nem az u. n. nagy politika oldaláról nézzük meg ezt a kérdést, hanem a magunk, egyszerű kisemberek szempontjából.

Közöttünk aszerint enyhébb vagy súlyosabb a nyugtalanság, hogy ki hogyan tudja hordozni saját életének egyéni terheit és elviselni a korszak egyetemes gyötrelmeit, ki mennyire tudja megnyugtatóan irányítani élete folyását és teljesíteni a reá váró kötelességeket. Nem arról van tehát szó, hogy terhünk ne legyen, hanem hogy bírjuk, ami reánk nehezedik ; nem arról, hogy ne függjünk semmitől, hanem hogy a hatalmunkban nem levő viszonyok között is lehetően magunk útján járhassunk és a magunk hivatását betölthessük. Az egyetemes nyugtalanság hirtelen megszűnésén nem ábrándozhatunk. A jobbnak, a kedvező változásnak csak lassan-lassan lehet elkövetkeznie, mert annak benső feltételei vannak ; e feltételek tehát egyénenként bennünk kell, hogy kialakuljanak. Az óhajtott nyugalom : a benső nyugalom, hogy állandóan küzdenünk lehessen ; lelki egyensúlyra van szükségünk, hogy csapásokat el tudjunk hárítani vagy el tudjunk szenvedni s a munkát újra meg újra elölről kezdeni képesek legyünk. Sem benső nyugalom, sem lelki egyensúly nem lehet másban, csak akiben kialakult fejlődése rendjén a lelki erő, vagyis aki felkészült az életre. Ez, a felkészülés a mai életre, ez a helyzet javulásának feltétele. Ezt kell tehát minél teljesebbé tennünk.

Mostanában azonban ennek a felkészülésnek mintha nem tulajdonítanának elegendő fontosságot. Sokszor halljuk gyenge, élhetetlen emberről, még hitványról is : „nem tehet róla, hogy olyan ; olyannak született." Csakugyan, abban, hogy milyenné váltunk, a születésen, öröklésen kívül életünk körülményeinek is nagy része van. Sokszor halljuk azt is, hogy minek a hosszadalmas készülgetés ; nem ez dönt, az élet, a tanító mester, a körülmények majd kifejlesztik mindenkiben, amire szüksége van. A körülmények hatása valóban mérhetetlen ; megerősítheti a gyengét és elsorvaszthatja az erők csíráit, módot adhat rejtett képességek váratlan kipattanására, gyáva embert vakmerővé tehet, de visszaszoríthat értékes tulajdonságokat, finomabb érzésű embereket bátortalanná tehet. Ezért a körülmények hatását nem lehet szabadjára hagyni, hanem gondoskodnunk kell arról, hogy mindenki erőssé fejlődjék, amennyire csak lehet. Ez a gondoskodás a nevelés rendeltetése.

3. A nevelés arra való, hogy beleavatkozzék az ember alakulásába, a különféle esetleges hatásokat felhasználja, a kifejlődést, megerősödést elősegítse és irányítsa a felkészülést az életre. Ezt az örök rendeltetését a nevelés mindig asszerint teljesíti, hogy mikor mire van szükség a jobb jövő érdekében, miféle tulajdonságok kifejlesztése kívánja a legnagyobb gondot, melyeknek a fejlődését gátolják az adott körülmények. A nevelés a fokozatos javulást azzal segíti elő, hogy segít megtartani a felnőttek tulajdonságai közül, ami értékes és iparkodik kialakítani, ami hiányzik vagy fogyatékos.

A nyugtalanság mai korszakában az egyetemes nyugtalanság enyhülését az egyesek benső nyugalmának fokozódásától, lelki egyensúlyá-

tól reméljük; ebben látjuk ma a legnagyobb hiányt s ezért ez jelöli ki a nevelés közvetlen feladatát is. Erős lelkű új nemzedéket kívánunk olyan embereket, akiket nem ver le, nem bátortalanít el a mostani élet mert felkészültek erre az életre, megtanulták, hogy „a világ így megyen" s az életet emberhez illően, józanul nézik: olyannak veszik, amilyen és olyanná igyekeznek alakítani, amilyennek látni szeretnék. A mai nyugtalanságban csak az állhat meg, maga számára a megnyugvás útjára az találhat reá, aki „Fortuna szekerén okosan ül", azaz nem felejti el soha, hogy egyént és nemzetet mi minden fenyeget, de nem megy el érzéketlenül az élet neki nyíló örömei mellett.

A nevelésnek ma az a feladata, hogy kifejlessze a bátorságot az élethez, a képességet a most szükséges munkára s beleoltsa az új nemzedékbe a bizalmat is a maga ereje és a munka sikere iránt. Ha azonban ez így van, akkor észre kell vennünk azt is, hogy e feladatot csak nyugodt nevelés oldhatja meg; olyan nevelők, akikben mindezek a tulajdonságok megvannak, a munkájokban is érvényesülnek és a nyugtalanságon úrrá lenni képesek.

4. Ezért tartom a jövőre nézve veszedelmesnek, s ezt jó egyszer egyenesen kimondani, hogy a nevelés ma nem folyik nyugodtan. Nem is folyhatik úgy, mert amikor a nyugtalanság általános, ettől egyetlen munkatér nem lehet mentes. A közviszonyokból nem szakadhat ki egyetlen tevékenység sem; a nevelés legkevésbbé. Az élet hatása nemcsak a növendékeket alakítja folytonosan, hanem a felnőtteket is: egytől-egyig részesei a korszak mindenkit átjáró hatásainak. Ha pedig a nevelők is a korszak bélyegét hordozzák, miként lehesen nyugodt a nevelés?!

S hogy a nevelők is nyugtalanok, azt nem is kell igazolnom bővebben, elég rámutatnom a nevelés két főalakjára, a családi és az iskolai nevelésre. A családi nevelés olyan, amilyen a családi élet, ez pedig felettébb sokszor felbomlott vagy zilált, a gyermek számára nem éltető levegő. És a jövő nemzedék lelki nyugalma szempontjából nem kisebb a baj ott, ahol nincs ugyan hiány szeretetben, nem zavarja az életet erkölcsi fogyatékosság, de a gyermekkel foglalkozást meggátolja vagy rendszertelenné, izgatottá teszi a szülők sokféle okú izgalma, a közélet mostani zavarai, kíméletlenségei s ezek következtében éppen a család sorsának bizonytalansága. A családi nevelés soha sem volt általában magas fokon. de most a szülőknek különösen nagy része nem tudja gyermeke fejlődését a benső nyugalom, a lelki egyensúly irányában kormányozni, mert ez a mai világ a családi élet bensőségének, a szülők tekintélyének, a gyermekek egyenletes fejlődésének halálos ellensége. — Az iskola pedig a tanítóktól, tehát a magánéletben ugyanígy gyötrődő emberektől kívánná mások gyermekeinek egyenletes, nyugodt nevelését! Mindig nehéz volt ez olyanoknak, akiket az élet napról-napra kemény próbára tesz, egyiket anyagi nehézségekkel, másikat szülői aggodalmakkal, a harmadikat azzal, hogy magánosságában csonkának érzi az életét, a negyediket, ezrediket mások előtt ismeretlen, neki azonban alig bírható lelki terhekkel. Most sokkal több az ilyen eset, mint eddig. És valamennyi iskolai nevelőt nyugtalanná teszi a ma különösen sok ellentétes követelmény és követelőzés, amellyel a szülők eléjök állanak;

a tömérdek akadály, amelyet növendékeik hazulról, az utcáról, szórakozásaikból felszednek és nem mindig öntudatlanul állítanak a tanító jószándékának útjába. Nemcsak az egyes nevelők, hanem egész intézetek szenvednek közönségök gyakran meg nem érdemelt bizalmatlansága miatt. És látnunk kell azt is, hogy egész iskolafajok sőt az egész közoktatási szervezet emberei válnak szinte bizalmatlanná a saját munkájok értéke iránt. Az ilyen nyugtalan időben az iskolák szervezetét is folytonosan módosítják, mert az intézők szeretnék megtalálni a legjobb alakot. Jóformán lehetetlen ilyenkor higgadtan irányítani az intézményeket, megvédeni kapkodó változtatásoktól a szervezetet vagy a tanulmányi rendet. Az is növeli a nevelők nyugtalanságát, ha megértés nélküli mozdulatlanság, jelentéktelen apróságok hangsúlyozása a nevelés lényegét veszélyezteti.

5. Nem, a nevelés terén valóban nincsen nyugalom. Ez a nyugtalanság most természetes. Ebből azonban nem a belenyugvás következik, hanem az ellenkezője: minél általánosabb a nyugtalanság, annál nagyobb erővel kell igyekeznünk arra, hogy a nevelés nyugalmát visszaállítsuk.

E tételben első pillantásra kétségtelen a benső ellenmondás. A nyomasztó, izgató, békét nem engedő forrongásban a mindezt átélők egyik csoportja, a nevelők, hogyan éljenek és dolgozzanak úgy, mintha a mindenki életét és munkáját nehezítő körülmények őket nem érintenék?! A tételt nem is így kell érteni, mert ez a kívánság lehetetlenség; de amit mondok, az ennél jóval több.

A nevelésnek éppen azért kell nyugodtnak lennie, mert az idő nyugtalan; a nevelőknek nem is szabad úgy tenniök, mintha semmi baj sem volna, hanem éppen nekik kell minden bajt, növendékeik egyéni bajait és a nemzet mindenkit fenyegető veszedelmeit is legélesebben látn ok és legmélyebben átérezniök. Csak akkor állhatnak gyermekeik vagy növendékeik előtt, a hatások keresztútján szilárdan, segítésre, útmutatásra készen. Ha még olyan nehéz is teljesülnie, ki nem kerülhetően áll előttünk az a követelmény: minél nyugtalanabb, kapkodóbb valamely korszak közszelleme, a nevelés embereinek tevékenysége annál nyugodtabb, egyenletesebb, céltudatosabb tartozik lenni.

Ez a követelmény próbára teszi minden egyes nevelő lelki erejét. Lehet, hogy van is, aki e kívánságot túlzottnak és jogtalannak érzi. Az gondoljon arra, hogy minden hivatásnak van olyan mozzanata, amely másokénál nagyobb lelki erőt kíván bizonyos esetekben. Ha pl. tűz üt ki, elveszítheti a fejét mindenki, csak a tűzoltóság nem; minél erősebb valamely járvány, az orvosok annál kevésbbé törődhetnek csak önmagok védelmével; hitetlen sokaság körében van a legnagyobb szükség arra, hogy a lelkipásztor türelmesen és bizakodóan a maga életével igazolja hitének megtartó erejét. Ugyanez az, amit a nevelőktől kívánunk: minél zilálltabb az élet, minél inkább csak a jelennel és a közvetlen jövővel törődnek az emberek és ezért minél nehezebben tud eligazodni az új nemzedék a tömérdek, ellentétes és összekuszálódó hatás között, a nevelők annál tudatosabban és elszántabban dolgozzanak a távolabbi jövőért, a nevelés annál határozottabban igyekezzék erősíteni a becsü-

letes törekvést a kiigazodásra és fejleszteni azokat a tulajdonságokat, amelyek a kibontakozásra segíthetnek.

6. Ennek így kell lennie, mert ha a nevelés nem nyugodt, akkor nincs középpontja a növendék napról-napra alakuló életének. — S ugyan mi lesz abból, ha a csupa bizonytalanságot látó mai ifjúság áll majd önkéntelen példaként az akkori ifjúság előtt, ha ez neveli majd felnőtt korában az utána következőket?! A látomás nem örvendetes. Akkor a mai köznyugtalanság tovább terjed az újabb nemzedékekre is, évről-évre több emberre. Terjed és egyuttal mélyül, mert egyre kevesebb ellenállásra talál. A mai 60—50 évesek még nyugodt, a mainál mindenesetre lényegesen nyugodtabb korban nőttek fel, ezek nevelői még a magyarság felfelé haladó korszakának szellemében éltek. A 40—25 éveseken már sokféle nyoma van a fejlődés közben átélt zavaros éveknek, de még ezek nevelői is jórészt a nyugodtabb idők neveltjei voltak. A mostani ifjak és gyermekek azonban már általában nem igen élvezhetik az otthon csendjét és békés hangulatát sem; aránylag kevesen részesülnek az egyenletes nevelés, szilárdabb irányítás, higgadt példaadás benső biztonságot teremtő hatásában. Egyre kevesebben lesznek, akiket nevelésök képessé tehet arra, hogy zavaros benyomások tömegében eligazodjanak s váratlan és újszerű helyzetekben is kialakult mértékkel foglaljanak állást. Milyen példaképek, milyen nevelők válhatnak ezekből?! Akik így nőnek fel, azokban magokban sem fejlődhetik ki semmi olyan tulajdonság, amely a jövőnek különbbé, nyugodtabbá alakulását remélhetővé tenné, — ilyen tulajdonságokat a nálok fiatalabbakban sem fejleszthetnek.

Tudom, hogy erre valaki azt mondhatja: hiszen a mai növendékek nem is olyan nyugtalanok, mint a felnőttek; nemcsak a gyermekek, hanem a felserdültek sem látják a mi izgalmaink és gyötrelmeink okát, nem is értik szüleik aggodalmait; nincs hát semmi baj. Erre azt kell felelnünk: akkor a baj még nagyobb. A jobb jövőért nem tudhatnak majd dolgozni olyanok, akik a jelen kérdéseivel nem törődnek, azokat megérteni nem igyekeznek vagy nem képesek; azok sem, akik vakon bíznak jelszavak csodatevő erejében; még kevésbbé, akik mindent csak egyéni kényelmök vagy érdekök, sokszor élvezeteik szempontjából akarnak tekinteni.

Ha sokan vannak a legifjabbak között ilyenek — és aligha tagadhatjuk, — az is azt mutatja, hogy a nevelés ma nem az, aminek lennie kellene: nem tudja megérttetni a nemzet életének mai szakaszát, nem tudja felismertetni a mindenkire váró tennivalókat, nem tudja kifejleszteni és megerősíteni a jövőre irányuló céltudatos munkának szándékát és irányelveit, azaz érzületi és értelmi feltételeit. A nevelés nyugalmán nem azt értjük, hogy közömbös legyen és közömbössé tegyen a mai nyugtalanság és annak okai iránt; éppen ellenkezően: el sem tűrheti a közömbösséget; kötelessége, hogy tegye tudatossá az új nemzedékben a mai életet és a mai helyzetet, az ebből a mostani ifjúságra következő feladatokat. Már láttuk: mit jelent az, ha az ifjúság nincs tisztában a közélet nagy kérdéseivel. A háború úgy szakadt az akkoriakra, hogy utólag is alig tudták az okait felfogni; 1918 és 1919 ese-

ményei is teljesen készületlenül találták éppen a legtöbb iskolázásban részesülteket. A legutóbbi évtizedek nevelése a jelenről tájékoztatott legkevésbbé. Most ezt a mulasztást szenvedjük. A mai nevelés annál inkább felelős azért, hogy a holnapi felnőttek saját sorsokért és a nemzetért való egyéni felelősséget átérezzék.

7. A nevelés felelősségét azonban nem elég így általánosságban hangoztatnunk. A nevelés nem valami személytelen folyamat, hanem egyes emberek munkája, érette tehát a nevelők felelősek. Ez a felelősség egyenként terhel mindenkit,aki magára vállalta azt a kötelezettséget, hogy mások fejlődését irányítja.

Példaként újra a családot és az iskolát említem, a szülőket és tanitókat. A családban és az iskolában kell nyugalomnak lennie, hogy a nevelés nyugodt lehessen. E nyugalom biztositását ne várjuk, nem is remélhetjük mástól, semmiféle hatóságtól vagy fordulattól, csak önmagunktól. Valahányan szülők- és tanítók vagy szülők is, tanitók is vagyunk, rajtunk fordul meg, hogy a mi gyermekeink, a mi növendékeink hogyan készülnek fel a reájok váró életre. Önmagunktól kell megkövetelnünk a belső nyugalmat, mert enélkül nem lehet feladatainkat megértenünk, ide-oda hullámzó mozgalmakban megállanunk s akkor nem lehet benső nyugalom a mellettünk növekvőben sem. Nem maradhat meg, ha nyugodtnak születtek is, nem állhat helyre, ha a képességök erre megvolna is. Magunkban kell a lelki erőre vigyáznunk, ezt gyakorolnunk, mindenáron megtartanunk, mert a növendék lelki ereje csak a nevelő erejéből táplálkozhatik.

E kötelességünk alól nem menthetjük fel magunkat azzal, hogy hiában a mi törekvésünk, ha családunk többi tagja nyugtalan, vagy ha az iskolai testületben sokféle ember sokféle felfogással egymás hatását lerontja. A jobb jövőnek nem az a feltétele, hogy az új nemzedék csak egyféle hatást kapjon, hanem azt, hogy legyen valaki, aki őt a sokféleségben eligazítja. A nevelésre nem lenne szükség, ha a legegyszerűbb élet is bonyodalmas nem volna; nem lenne a nyugalom a nevelésnek egyik követelménye, ha a tájékozódás bizonytalansága az ember lelki fejlődésével együtt nem járna a legnyugodtabb időben is. És ha közvetlen környezetünkben más nem való arra, hogy példája és szava mint valami világító torony eligazítson, annál nagyobb szükség van reánk, akik ezt a hivatást felismertük.

A nevelő mindenki számára voltaképpen csak egyetlen ember. Még a családban, a legbensőbb együttélésben is bizonyos, hogy vagy az apa, vagy az anya adja meg a lelki alakulás irányát, ha a gyermek mindkettőt egyaránt szereti is; az iskolában csak a közömbös növendék nem áll különösen egyik tanitójának döntő hatása alatt, ha az iskola szelleme egyöntetű is. Ezért kötelessége mindenféle nevelőnek úgy élnie, magán úgy uralkodnia, hatásra aként törekednie, hogy ha ő az, akihez a gyermek vagy a tanítvány előbb önkénytelenül, majd tudatosan kapcsolódik, az ő személyében egybefonódjanak, megnyugtató összhangban egyesüljenek a külön-külön ellentétes hatások.

Nincs ebben semmi olyan követelmény, amit nevelő lelkületű

ember nem vállalhat és nem teljesíthet. A sokféle hatás között, a többi nevelő között, a mi hatásunk nem az egyoldalúsággal győz, nem azzal, hogy a másik embert leszóljuk, a másik álláspontot kisebbítjük vagy éppen gyalázzuk, hanem azzal, hogy a magunk nyugalmával az eligazodást ösztönösen keresőt magunkhoz vonzzuk, bár ezen nem mesterkedünk; a magunk véleményének tisztaságával ennek helyességét bizonyítjuk, holott a másik felfogásban levő igazságot is elismerjük; az ingadozót nem kárhoztatjuk, hanem nyiltan mutatjuk meg, hogy magunk hogyan igazodtunk ki a nyugtalanító kétségek közül.

Kicsiny dolgokban és nagyokban, családtagok között és tanitó testületekben nem az biztosítja a békét, az élet és ezzel a nevelés nyugalmát, hogy egymást elhallgattatjuk vagy megfélemlítjük, hanem hogy mindnyájan őszintén keressük az együttdolgozás legjobb, legigazibb útját. Nyugtalan időben a nyugalom csak egymás megbecsüléséből nőhet ki, a közös feladat, közös érdek felismeréséből és becsületes szolgálásából. Ezért a nevelés nyugalmának még nem biztosítéka, ha a nevelőknek nincs okuk nyugtalanságra, az sem, ha az egyhivatású emberek mind egyetlen felfogással itélik meg a dolgokat. A nyugalmat az biztosítja, ha minden egyes nevelő igyekszik saját nyugtalanságát leküzdeni, bármi is annak az eredete, s ezzel a törekvéssel példát mutat fejlődőknek és nyugtalan felnőtteknek egyaránt.

8. A nyugtalan idő tehát önuralmat kiván a nevelőktől, a nevelés, az új nemzedék, a jövő érdekében. És ez a — mondjuk — hivatásszerű önuralom elsősorban magának a nevelőnek használ. Az a gondolat, hogy a kötelességemet csak úgy teljesíthetem, ha nyugtalanságomon erőt veszek, egy ideig fokozza ugyan a terhemet, de azután megkönnyíti a hordozását. A szülőkben az a tudat, hogy a gyermekök sorsa a lelki erején fordul meg s e lelki erőnek ők a forrásai: a szülői felelősség érzését fejleszti és saját erejöket fokozza. Az iskolai nevelőnek az a tisztánlátása, amely a nemzet életében reá váró feladatot felismertette vele, a maga egyéni életének terheit is könnyebbé teszi, nem mintha csökkentené azokat, hanem mert az erejét, a lelki erejét táplálja; hiszen az erő nemcsak ott érvényesül, ahol kifejlődött.

Ha a nevelőknek ez a két csoportja, a szülők és a tanitók, egyaránt igyekeznek a mai élettel járó nyugtalanságokat nem elhallgattatni, hanem leküzdeni magokban annyira, hogy gyermekeik, növendékeik őket nyugodtaknak láthassák, rendre nyugodtabbá és bensőbbé válik a családok élete, egyenletesebbé, teljesebbé az iskolai munka. Ekkor több és jobb útmutatást kap az új nemzedék a mostani életben, s mindennél többet érő példát jövő küzdelmekre és megpróbáltatásokra.

Magokon uralkodni törekvő szülők és tanitók megértik egymás nehézségeit és segíteni iparkodnak egymásnak. A nyugtalan idő parancsa a család és az iskola között is megteremtheti a békét, ha ezt a parancsot megértjük és követjük. *Imre Sándor.*

Kölcsey az eszmei pedagógia tükrében.

(Halálának százéves fordulójára.)

Aki ismeri Kölcsey sokoldalú munkásságát, annak lehetetlen meg nem állapítania a műveiből gazdagon kiáradó nevelő hatást. Szorosan véve nem tartozott sem az elméleti, sem a gyakorlati pedagógusok táborába, mégis legalább annyira pedagógus, mint amilyen mértékben szónok, műbíráló, esztétikus és költő. Sőt — mivel pedagógus — jellege nincs egyetlen műfajhoz kötve, hanem mindennemű általa művelt irodalmi talajból előtör — joggal mondhatjuk, hogy ez a jelleg minden más irányú teremtő képességénél egyetemesebb alaptulajdonsága egyéniségének. Sohasem volt időszerűbb ezt hangoztatni, mint ma, amikor a lelki egyensúlyukból kilendített emberi közösségek mindenütt a nemzeti élet újjáteremtésének útjait igyekeznek kitapogatni s amikor száz év után beigazolva látjuk, hogy a magyarság ilyen irányú munkájához Kölcsey gondolatkincseinél alkalmasabb eszközt sehol sem talál.

Kölcsey eszmei pedagógus volt, aki távol állott az elmélet rideg öncélúságától. Idevonatkozó gondolatai közt megtaláljuk ugyan az egységbe fűző legfőbb gondolatot: az eszményi nemzetnevelés eszméjét, ez azonban mindenütt, még a legegyöntetűbbnek látszó művében is nélkülözi a tulajdonképeni tudományosság kritériumát: a következetesen egymásba kapcsolódó elvek sorozatának minden szubjektív mozzanattól mentes, csak a logikumtól irányított autonóm-célú rendszerességet. Egyetlen, a szó szoros értelmében vett pedagógiai értekezése az „Iskola és világ", mint töredék alig egy-két oldalra terjed, ezért itt eleve ki kell kapcsolnunk. De a Parainezis sem tudományos értekezés, noha jóval több annál. A fogalmak elméleti magyarázata nem egy igazság-rendszer kedvéért történik, hanem tisztán normatív, tehát gyakorlati célból. A logikum mellett jelentős helyet kér benne magának az esztétikum. A gondolkodó erkölcsfilozófus hangja mellett nem csekélyebb hatással csendül ki belőle a szónoké és költőé. Többi műve még távolabb áll a tudományos pedagógiától, mert bennük nevelő gondolatai nem önmagukért vannak, hanem valamely politikai, társadalmi, irodalmi, filozófiai, vallási kérdés, vagy kérdés-komplexum, továbbá valamely szubjektív költői élmény vagy élménysorozat mögé rejtőzve húzódnak meg s legtöbbször csak utólagos hatásukban jelentkezik alakító erejük.

Épen ezért közelebb is állnak a gyakorlati pedagógiához, természetesen a nélkül, hogy szerepük lényege a gyakorlati tevékenység lényegével megközelítőleg is egybeesnék. Ide csak az a tény fűzi őket, hogy imént említett képző hatásuknak egy részét — sajnos, csak elenyésző hányadát — a hivatalos szervezés is igyekezett a gyakorlati nevelés munkarendjébe beiktatni. Egészen bizonyos azonban, hogy maga Kölcsey a legtöbb művében rejlő pedagógiai hatásnak ilyen intézményesen gyakorlati irányú kihasználására mint tevékenységét szabályozó célra egyáltalán nem gondolt. Ő csak lelkének a tartalmát öntötte ki ama — tőle független — körülmények parancsszavára, amelyek szellemi működését meghatározott mederbe kényszerítették. S hogy ez a tartalom bi-

zonyos fokig mégis egybeesett a gyakorlati nevelés érdekeivel, az mindenek előtt — mint említettük — a lelke felett uralmat gyakorló intuitív pedagógiai beállítottságnak volt köszönhető.

A Kölcsey-féle pedagógia tehát részint más, részint több, mint akár a gyakorlati nevelő tevékenysége, akár az elméleti pedagógus kifejtő és magyarázó munkája. Ennek a sok tekintetben egyetemesebb nevelésformának a fogalmi megjelölésére használjuk az *eszmei pedagógia* elnevezést. A pedagógiának ez a formája kimutatható mindama költőknél vagy íróknál — persze kisebb-nagyobb mértékben — akik szellemi tevékenységük összeségében az *értékteremtő* és *értékátruházó* tendenciát Kölcseyhez hasonlóan egymásbaolvadó vezetőelvvé tudták egyesíteni a nélkül, hogy ezzel művészi elhivatottságuknak ártottak volna. Ezek rendszerint — de nem mindig és nem mindenben — az irodalom legnagyobb szellemei közül kerülnek ki. Nem mindig, amennyiben akadnak köztük olyanok is, akiknél a pedagógiai hatás jóval felülmúlja az esztetikai hatást. És nem mindenben, mert némelyiknek a művei közül épen azok birhatnak legnagyobb pedagógiai értékkel, amelyek a szépirodalom elbírálása alapján esetleg kevésbbé kiválóak. Leggazdagabb ilyen szellemi alkotásokban az ókori klasszicizmus. Ezért is fordul feléjük állandóan a humanisztikus világszemlélet figyelme, valahányszor eszményeinek a nevelés útján leendő megvalósítására törekszik.

Kérdés most már: mi az eszmei pedagógia lényege s mennyiben eszmei pedagógus Kölcsey?

A főgondolat, amelyet az eddigiek alapján leszűrhetünk, az, hogy bizonyos művelődési értékek készletéről s ezeknek az utódokra való átruházásáról van szó.

A nevelésnek mint tudománynak épen abban nyilatkozott meg a gyakorlatra nézve legnagyobb jelentősége, hogy ennek az értékkészletnek egyre nagyobb területeit tárta fel s egyre buzgóbban hívta fel rájuk a nevelés intézményes szervezőinek a figyelmét. Már Herbart, akinek hatása még ma is érezhető, sőt egyes nemzeteknél a pedagógiai realizmus csődje után most kezd csak igazán előtérbe lépni — céloz az eszmei pedagógiában adott emez értékek fontosságára, mikor az erkölcsi nevelés legerőteljesebb forrásaként a maguk egészében megjelenő *gondolattömegek* hatását jelöli meg. S különösen akkor jut okfejtése az eszmei pedagógia lényegének közelébe, mikor arról szól, hogy a felhasználható irodalmi művek, regények, színdarabok stb. a nevelés szempontjából csak töredékes hatásúak. Nevezetesen: olyan kiterjedt és nyugodt gondolattömeg volna kívánatos, amely „az emberben az erkölcsiség igazi hatalmaként jelentkeznék", amely „hatalmasabb, mint az eszme és mégis épolyan tiszta, mint az eszme."[1])

Az ilyen gondolattömegeket s velük együtt az eszménél hatalmasabb, de vele egyenlő tisztaságú valóságos erőt hiánytalanul épen azért nem találja meg a nevelés, mert az írónak a műveiben lefektetett gondolatsorozata akár egészében, akár részletében eredeti célkitűzése szerint nem közvetlenül és nem kizárólag olyan hivatást tölt be, amelynél fogva a nevelés számára teljesen megfelelő tanítási anyagot nyujthatna.

[1]) Fr. Herbart: Allgemeine Pädagogik, Leipzig (Reclam) 173—177. l.

A költői műnek eredeti rendeltetése a művészi eszközök alkalmazása révén elérendő művészi hatás, gyönyörködtetés, amely sokszor egyenesen ellentétben áll a didaktikai célzattal. Általában az írók művei nem túlnyomóan pedagógiai értékeket tartalmaznak, hanem nagyrészt olyanokat, amelyek a nevelés szempontjából vagy közömbösek, vagy annak útjait egyenesen keresztezik. Érzi ennek súlyát a gyakorlati pedagógia is. Igazolják ezt az évtizedek folyamata alatt megfigyelhető változtatások, amelyeket az illetékes körök a nemzeti szellemű tanítási anyag részeinek, valamint a humanisztikus művelődés forrásterületeinek a tantervbe való illesztése vagy elhagyása körül végeznek.

Vannak kiváló írók, akik alig alkottak egyetlen olyan művet is, amelyben pedagógiai értékek volnának. Viszont vannak olyanok, akiknek műveiben sok a nevelő érték, de nagyon kevés a művelődés szempontjából fontos többi értékfaj, különösen pedig a művészi. Hiba volna a nevelés részéről akár egyik, akár másik csoportba tartozó műnek a tanítás anyagául való felvétele. Az előbbi esetben a pedagógiai értékek híján maradna el a nevelő hatás, a másodikban pedig nem volna létesíthető a nevelő hatás menetében az a közbeeső aktus, amely szükséges ahhoz, hogy a pedagógiai értékeket a növendék lelki tartalmának a kultúra sokoldalú szempontjából is becses alkotórészévé tegyük.

Idevonatkozólag a nevelés ideálját az a mű közelíti meg, amely az értékeket olyan csoportosításban képes a fejlődő lélek számára nyujtani, hogy abban egyrészt a pedagógiai értékek alkotják a középpontot, másrészt körülöttük helyezkednek el megfelelő arányos elosztásban a velük összhangba hozható egyéb értékfajok, amelyekben tehát esztetikum és etikum szoros egységbe olvad. A mi irodalmunkban nincs még egy olyan költő és író, mint Kölcsey, akinek a művei szinte kivétel nélkül az értékek ilyen csoportosítását tüntetnék fel. Az értékek ilyen összeegyeztetése különleges tehetséget kíván, mert olyan ellentéteket kell áthidalnia, aminők a felnőttek és kiskorúak világa, a befejezett és fejlődésben levő, a határozott és a bizonytalan, a zárt és a szétfolyó, a nyugalomban és a mozgásban levő, a jelen és a jövendő tényei között állanak fenn. S épen abban van Kölcsey legnagyobb érdeme, hogy ezt a súlyos problémát is könnyűszerrel oldja meg.

Ennek az eszmei pedagógiának a hatása részben gazdagabb, egyöntetűbb és egységesebb, mint azé, amit irodalmi vonatkozásban a nemzeti szellemű művelődés-eredmények köréből az intézményes tanítás anyagául választanak ki. Ugyanis munkája nyomán zavartalanul folyik le a szellemi, vagy erkölcsi képzés aktusa, mert menetét nem szakítják meg oda nem illő, esetleg ellentétes hatású jelenségeket, vagy élménymozzanatokat megrögzítő gondolatok, mint amannál. Kölcsey műveiben annyi értelemképző és erkölcsjavító eszme van együtt művészi formába öntve, amennyit tíz más nagy íróból sem lehetne kibányászni. Vonatkozik ez kritikáira [Csokonai, Berzsenyi, Körner], tudományos vizsgálódásaira [Nemzeti hagyományok, A komikumról, A kritikáról], közérdekű cikkeire [Mohács, Játékszín, Izlés], történelmi szemlélődéseire [Történeti nyomozás, Históriai vázlatok], politikai és gazdasági tárgyú beszédeire [A vallás ügyében, A lengyelek ügyében, Papi dézsma, Örökös meg-

váltás, Nemzeti nyelv stb.], költött törvényszéki beszédeire [Védelem P. J. számára, Gyermekgyilkos ügyében], Országgyűlési naplójára, kora vezető embereihez intézett leveleire [Kállay, Döbrentey, Wesselényi, Kossuth stb.] csakúgy, mint prózai elbeszéléseire [Vadászlak, Kárpáti kincstár, Ferrói szent fa] és költeményeire. Minden művét a maga töretlen eredeti formájában azonnal az ifjúság kezébe lehetne adni a nélkül, hogy szemelvények kiválogatására volnánk kényszerítve. S ugyanekkor a felnőtt és megállapodott nézetű ember is okulást és gyönyörűséget meríthet belőlük.

A gyakorlati pedagógia tanításanyagát az elmélet, a szervezeti szabályok és a módszeres utasítások pontosan kijelölik. Erről a szigorúan körülhatárolt területrészről a hivatásos nevelőknek nem szabad letérniök. A megállapított tanításterv értelmében kötelesek az előírt anyaghoz ragaszkodni. A nemzeti vagy egyetemes emberi kultúrágak ez anyag körén kívüleső részeihez, bármennyire is meg vannak győződve azok nevelő értékéről, tilos hozzányulniok. A tanítási anyag tehát mint ilyen csak a nyilvános iskola keretein belül s az itt alkalmazott módszeres eljáráson keresztül fejtheti ki képző hatását. Ezzel a zártsággal, területi korlátozottsággal szemben az eszmei pedagógia gondolattömegei sokkal szabadabb mozgásúak s így nagyobb kiterjedésű és változatosabb az a terület, amelyen hatásuk érvényesülhet.

A gyakorlati pedagógia is innen veszi a nemzeti és egyetemes emberi művelődéssel vonatkozásban álló anyagát, de természetesen aránylag keveset meríthet belőlük, mert az idetartozó nevelő értékű gondolatok tömege jóval nagyobb, mint amennyit az iskola a reális ismeretekre való tekintettel a növendékek teherbíró képességében megadott pszichológiai okok s az intézményesség természetében rejlő időbeli megkötöttség miatt a maga tanítástervébe beilleszthet. Tehát mindig jelentékeny része marad az eszmei pedagógia körének, amely az intézményes nevelés keretein belül nem talál helyet. Ezek a gondolattömegek más területeken keresnek érvényesülést. Ilyenek a magánnevelés és az autodidaxis területei. Azt mondhatjuk, hogy azok a területrészek, amelyeket az eszmei pedagógia ezekből birtokol, együttvéve sokkal kiterjedtebbek, mint az a hely, amelyet a hivatalos tanítási anyag egészén belül elfoglal. Különösen azért, mert a magánnevelés, főleg pedig az autodidaxis nincs a hivatalos tanítás természete által adott korlátoknak alávetve. Az önnevelés az egyénnek minden szabad idejét igénybe veheti s jóformán egy egész életen át zavartalanul folyhat.

Kölcsey eszméinek nevelő hatása is nemcsak eleinte, hanem a későbbi évtizedek folyamán is legalább a magán- és az önnevelés útján formált egyéneket és társadalmi osztályokat. Ehhez járult utóbb az iskolán keresztül érvényesülő hatása, amely az előző hatásokkal egyesülve eredményezte azt, hogy Kölcsey a magyarságnak legnagyobb eszmei nevelője lett. Széchenyin, Wesselényin, Kossuthon, Deákon, Eötvösön kívül Szemere Bertalan, Pap Endre, Obernyik Károly stb. az ő szellemi alkotásainak közvetlen és személyes megfigyelésén és tanulmányozásán keresztül jutottak el azokhoz az erkölcsi elvekhez, amelyek egész életüknek valamilyen tekintetben irányt szabtak. S a későbbi nemzedék

fiai is nemcsak gyermekkorukban, az iskola közvetítése révén ismerkedtek meg a Himnusz költőjének szellemével, amely a legnemesebb értelemben megfogalmazott felvilágosodás és szabadelvűség magyar nemzeti irányú lecsapódását jelentette, hanem az iskolán kívül mint felnőttek is szívesen olvasgatták és kedvvel sajátították el klasszikus veretű gondolatainak szépségét. Így lett az egyénekre vonatkozó befolyás fokozatosan a művelt középosztályra, majd pedig az egész nemzetre kiterjedő erkölcsi hatássá.

Úgy látszik, Kölcseyben is — legalább homályosan — élt a saját szellemiségében lakozó sajátos pedagógiai beállítottság tudata, vagy legalább is a műveiben kifejezésre jutó eszmék különleges nevelő erejének határozatlan megérzése. Amint a műveiből kiáradó nevelő gondolatok számára nem volt eléggé befogadóképes terület az iskola mint nyilvános intézmény, épp úgy ő maga sem tartotta elegendőnek a nyilvános iskola munkáját s vele szemben a magán nevelés és az autodidaxis befolyását sokkal magasabbra értékelte. Életrajzaiból tudjuk, hogy serdülő- és ifjúkorában nyert szellemi kincseinek legnagyobb részét és a korabeli sablontól elütő különleges irányát elsősorban csakugyan nem az iskolának köszönhette, hanem annak a fáradhatatlan szorgalomnak, amellyel magát szabad idejében sajátos lelki berendezettség és igényeinek leginkább megfelelő módon továbbképezte.

Az eddigiek nyomán megérthetjük most már azt is, hogy az eszmei pedagógia miért egyetemesebb akár az elméleti, akár a gyakorlati nevelésnél. E két utóbbinak fő jellemvonása a tervszerűség, amelynek alapja — amint láttuk — a törvényekben és szabályzatokban, az alkalmazott eljárásokban, valamint a növendék lelki és fizikai életében van megadva. Az eszmei pedagógiát nem irányítja ilyen tervszerűség, de nem is fenyegeti az ebből származó megkötöttség veszedelme. Viszont ez nem azt jelenti, hogy az eszmei pedagógiában nincs másforma tervszerűség. Bizonyára nem a véletlen műve sem az az előzmény, hogy Kölcsey művei valóságos kincsesbányái az elme- és jellemfejlesztő gondolatoknak, sem az a következmény, hogy ezek a gondolatok az iskola javára írható eredményen jóval túlmenőleg végezték a multban s végzik ma is nemzetformáló munkájukat. A nemzeti közösségben rejlő sajátos és jövőcentrikus tökéletesedési tendencia, amelyet mi nemzetetikumnak nevezünk s amely szükség esetén mindig megtalálja a céljaira alkalmas egyént, hozta felszínre Kölcsey szellemiségén keresztül amaz eszméket, s ugyanennek a belső etikai erőnek a szabályozó munkája oltotta be azokat az egész nemzet gondolkodásába és érzületébe.

Ez a tervszerűség egészen más, mint az, amelyet néhány emberből álló bizottság vagy tanács szaktudása, illetve egyesek szervező képessége vagy didaktikai ügyessége hoz létre. Előttünk nem látszik tudatosnak az eredete s ezért nem is válik tudatossá a hatása sem. Csak ha közelebbi vizsgálat tárgyává tesszük azokat az egyéneket, intézményeket, kisebb-nagyobb társadalmi közösségeket, amelyek évtizedek folyamán e hatásnak a sodrába kerültek, jövünk rá szükségszerűen arra a következtetésre, hogy itt az ember által létrehozható tervszerűségnél jóval mélyebb és tökéletesebb tervszerűségről van szó, amelyből hiány-

zik az emberi tervszerűség korlátozottsága, de egyszersmind az ezzel együttjáró sablonnáválás veszélye is. Ez a tökéletesedési tendencia mindig a legnagyobb bizonyossággal megérzi azt, mikor és mennyit kell a haladás feltételeként jelentkező „újszerűség"-ből hozzátenni a régihez, hogy menetének megkívánt tempója biztosítva legyen.

Az elméleti és gyakorlati pedagógia természetében nemcsak rokonság, hanem ellentétesség is van. Az előbbinek főkarakterisztikuma a gondolkodás, az utóbbinak a cselekvés. A logikai alap tehát kettejük közt a gondolkodás és cselekvés összefüggése, illetve különbözősége. Innen erednek ellentéteik is. Ugyanis valamely cél- vagy tervszerűséget gondolatban könnyebb végrehajtani, mint cselekvés útján. Viszont a gondolkodásra jellemző cél- és tervszerűségnek mégis csak lehetetlen hiányoznia a gyakorlati tevékenység menetéből, ha eredményt akarunk elérni. Ezenkívül a gondolkodás fürgébb mozgású, élesebb szemű, újításra könnyebben hajló, míg a cselekvés lassúbb, maradibb természetű, újító törekvések számára nehezebben nyerhető meg.

Ezeknek az ellentéteknek a kiegyenlítésében mutatkozik az eszmei pedagógia jótékony szerepe, mivel lényegénél fogva egyidejűleg gondolkodás is, cselekvés is, mondhatjuk: a gondolkodás cselekvése. Az elméleteknek megmutatja, mi az, ami cselekvésre önthető, megvalósítható. A gyakorlatnak megmutatja: mennyiben egyetemes szükség a haladás és minő veszélyeket rejt magában a mozdulatlanság. Azzal, hogy mind a kettőnek a feladatát részben magára vállalja, közelebb hozza őket egymáshoz, összeköttetést létesít köztük. Példaként felemlíthetnénk Kölcsey munkáit a maguk összeségében épúgy, mint külön-külön. De gondoljunk most ismét a legáltalánosabban ismert prózai művére, a Parainezisre. Amint mondtuk, nem pedagógiai értekezés és mégis több annál, de több az alkalomhoz kötött gyakorlati tevékenységnél is. Azokat az erkölcsi eszméket, amelyeket az elmélet a gyakorlati megvalósítás elé célokul szokott kitűzni, mintegy közvetlenül felhasználja a nevelés eszközéül, vagyis nevelésügyi eszméi útján időtől, helytől és személyektől független gyakorlati tevékenységet folytat. Megvan benne bizonyos fokig az elmélet elvontsága csakúgy, mint a gyakorlat konkrétuma, de az absztrakcióból is annyi, amennyi az egyetemes jelleghez feltétlenül szükséges, viszont a gyakorlati hatást nem veszélyezteti, s a konkrétumból is csak annyi, amennyi a képző hatás eléréséhez nélkülözhetetlen a nélkül, hogy az általános érvényűséget kockáztatná.

Lehet az eszmei pedagógiának még egy fegyvere, amelyet az érkek átszármaztatása közben vívott harcaiban sikerrel forgathat. Ez a személyiség hatása. Nem általános, csak kivételes adottság s mint ilyen nem is fogalható az eszmei pedagógia állandó fogalmi jegyei közé. Említés nélkül azonban mégsem hagyhatjuk, mert némelykor — így különösen a mi Kölcseynk esetében is — egyenesen feltűnő az a szerep, amely reá szinte küldetésszerűen háramlik.

Az eddig mondottakból következik, hogy az eszmei pedagógia mindig a legáltalánosabb értelemben vett irodalom egyes művelőihez, tehát személyekhez van kötve. Ha azoknak a nevelő hatású eszméknek, amelyek egy-egy ilyen eszmei pedagógus irodalmi munkásságából kihámoz-

hatók, mintegy hű mása magának az illető írónak az élete is; ha az általa hirdetett elveket gondolkodásával és cselekedeteivel a saját életében is lépten-nyomon kifejezésre juttatja, mintegy kiábrázolja; egy szóval: ha nincs ellenmondás az író eszmevilága és életfolyása közt, akkor beszélünk — mert a tapasztalat szerint beszélnünk kell — ilyen személyi hatásról.

Nem minden eszmei pedagógusnál van meg ez az elvi és magatartásbeli összhang. Igen sokan vannak, akiknek az élete legalább is közömbösnek látszik az általuk hirdetett erkölcsi elvekkel szemben a nélkül, hogy azért etikai szempontból kifogást lehetne emelni ellenük. Ezért eszmei pedagógiájuk képző hatását magán életük sem pro, sem kontra nem befolyásolja. Vannak azután, akiknek az élete szinte tagadása azoknak az erkölcsi értékeknek, amelyeket a társadalom megjobbítása érdekében közrebocsátanak s bizony eszméiknek a közösség részéről eredő gyanakvással és kételkedéssel erős harcokat kell megvívniok. Ilyen volt Rousseau, akinek magánélete teljesen érthetővé teszi az eszméinek őszinteségével szemben egyes körök részéről ma is tapasztalható bizalmatlanságot. Végül vannak — bár nagyon kevesen — olyanok is, akiknek élete szinte szemléltető példája a műveikben foglalt pedagógiai eszméknek. Érthető, hogy az ilyen élet egyenesen megindítja, majd erősíti és állandóan fokozza az eszmei hatást.

Ezek közt is a legelsők közé tartozott Kölcsey.

Bizonyos, hogy az elméleti s még inkább a gyakorlati pedagógus személyes példája is nagyban hozzájárulhat a nevelés eredményének fokozásához. Itt azonban a személyiség hatása, még ha a legkiválóbb gyakorlati nevelő esetét vesszük is szemügyre, rendszerint rövid tartamú, csak az elkülönített egyesekre terjed ki s azokra is csupán a közvetlen érintkezés ideje alatt. Egyetemesebb, — hogy úgy mondjuk — kulturális tömeghatássá azonban alig válik. Nem így az eszmei pedagógusnál. Itt a nagy nyilvánossággal való kapcsolat révén épen ez a tömeghatás jár a kezére a kultúra terjedésének.

A személyiség hatásának ez a formája kétféle lehet: ideiglenes és állandó. Ideiglenes, ha csupán az író élettartamára terjed ki. Állandó, ha túléli a személyt s mint emlékezetszerű hagyomány, sőt mint a nemzeti hagyományok egyik értékes alkotórésze — maradandóan elősegíti az író eszméinek uralmát a nemzeti művelődés körén belül. Kölcseyné megtaláljuk a személyiség hatásának mindkét alakját. Azt a szuggesztív erejű befolyást, amelyet már életében gyakorolt kortársaira, nemcsak az említett nagy egyéniségek igazolják, hanem a kisebb jelentőségű, dilettáns íróknak is egész sora.[1]) A maradandó személyi hatásról pedig

[1]) Ezek közül hivatkozunk Ormos Zsigmondra, aki a mult század hetvenes éveiben Temes megye főispánja volt. Mint egyik temesvári közművelődési egyesület elnöke ifjúkori pozsonyi élményei s egy későbbi szatmármegyei látogatása nyomán az elragadtatás hangján emlékezik vissza Kölcseyre. Többi közt ezt írja róla: „Ifjúkoromban az 1834. évi országgyűlésen közelebbi viszonyban állottam hozzá, ki bennem a jóra és nemesre törekvés magvait feltalálni vélte. Jelleme mocsoktalan, tiszta, mint a svéd Loka patak vize, mely a tudományosan megvizsgált vizek közt a legtisztábbnak tartatik. Mérsékletessége, melyet Hierax az ép elme legbiztosabb jelének tekint, igen nagy vala, stb." (Visszaemlékezés Kölcsey Ferencre, Temesvár 1876. Történelmi és Régészeti Értesítő 5—14. l.)

nemcsak a róla írt életrajzok és egyéb tanulmányok tanúskodnak, amelyeknek hangja szinte a prófétának kijáró tisztelet és csodálat tolmácsolója, hanem az a tapasztalati tény is, hogy erkölcsi nagyságának megbecsülése a nemzet szélesebb rétegei részéről is idő haladtával erejében egyre növekszik. Ez a tisztelet és megbecsülés újra meg újra odafordítja figyelmünket Kölcsey nevelő eszméi felé s egyre hangosabban sürgeti ez eszmék fokozotabb kihasználását a megújhodó nemzetnevelés céljaira.

Barankay Lajos dr.

Az ifjúság örök válaszútja.

Nincs nevelő, aki akár naponta is mérlegre ne tenné azokat az elveket, amelyeket világnézeti útravalóul szán tanítványai számára. Ha ő maga hisz is a keresztény erkölcsiség nevelő értékében, nagyon jól tudja, hogy az ifjú, mihelyt kikerül az iskolából, örök Heraklesként mindig válaszút elé kerül. Az egyik úton az igaz, szép és magasabbrendű emberi élet eszményei, a másik úton a mindennapi élet élvezetei integetnek feléje. Melyik útra lépjen? Az élet zsarnoki lármával harsog feléje és ha más nem, az a zaj fogja megtántorítani, egyszerűen úgy, hogy elkábítja és ebben a kábulatban egyre ködösebb messzeségből üzennek feléje iskolai életének erkölcsi élményei.

Sokan úgy akarnak segíteni ezeken a válaszúti gyötrelmeken, hogy a gyakorlati élet nevében kevésbbé merev eszménykultuszt kívánnak az iskolától, pedig helyesebb volna ezt az úgynevezett mindennapi életet mérlegre tenni és megvizsgálni, hogy nem túlságosan könnyű-e. Ez különösen napjainkban ajánlatos, amikor a nagy individualista élethajszának káros hatása napnál világosabb. Mert mi maradt meg a gazdasági, erkölcsi és szellemi anarchiába sodródott „szabad" ember világnézetéből? A nemesebb erők elpárologtak és elromlottak, de megmaradt az élvezet vágya, az individualista kultúra csökevényeként, sőt tetemrehívásaként, hiszen épen abból nőtt mindent elöntő áradattá, amit ez a kultúra szellemi hulladéknak, tömegcikknek szánt. Éppen a leginkább demokratizált városi ember rendezkedett be a tömeg-cikk fogyasztásra: örömtelen lélekkel dolgozik, és lélektelen örömmel habzsolja a merőben kényelmi kérdésnek felfogott civilizáció áldásait: a sok-sok egyforma ember egyformán problémátlan „városligeti" és „angolparkos" örömeit.

Az emberi élet még az élvezetek terén is a technika síkjára tolódott át és a boldogság teljességét a jó utak, pompás gépek, a tökéletes egészségügyi berendezkedések, a detektív vagy pletyka-regények és nem utolsó sorban a film és a sport könnyen megvásárolható örömeinek teljesen problémátlan kényelmében látja és keresi.

Ki akarná tagadni, hogy a kényelemnek ez a pszichológiája az iskolát is fenyegeti? Kell is hogy fenyegesse, hiszen az iskola a gyakorlati élettől elvonatkoztatott, szellemi és erkölcsi arisztokratizmusból táplálkozó, mindenképen „kényelmetlen" intézmény. Kultúrát akar adni

és a kultúra minden, csak nem technikai kérdés: belülről nő és a multban gyökerezik, tehát lélektani és történelmi probléma. Örök és egyetemes szellemi forrásokból táplálkozó folytonos alakulás, határtalan perspektívákkal és ez bosszantja az élet apró, mindennapi szükségletei után futkosó racionalistákat, akik természetesen hatványozott mértékben szenvednek a racionalizmus ahisztorizmusában, mert nem csak multat, történelmet, alakulást nem ismernek, tehát nemcsak visszafelé nincs szemmértékük, hanem — vagy inkább: éppen azért — előre sincs: a legteljesebb értelemben a mának élnek. Ezért kell a kultúra helyett civilizáció: a lélek nemes nyugtalansága és szomjúsága helyett a technika kényelme, a film és a könnyű irodalom mosogató vize.

Ez a képletes értelemben vett mosogató-víz, a standardizált örömöknek a szennyes áradata szüntelen mossa az iskola falát és számolva az ifjúkor pszichológiájával, nem is kilátástalanul. Az iskola örök tragikuma éppen abban rejlik, hogy az erkölcsi elkötelezettség tudatát, a részlet-jelenségek helyett az egésznek a meglátását, szóval bizonyos transzcendens szempontot akar belenevelni egy ösztönösen a mának élő lelkiségbe. Az objektív és időtlen értékek szolgálatában álló iskola az örök dolgok terhét akarja rárakni az induló emberi lélekre és ez a heves és tüzes lélek a maga érthető szubjektivitásában, az érzelmi állásfoglalás legromantikusabb korában, hogyis láthatná meg a nevelésnek divattól és napi igényektől független célkitűzéseit? Kapóra jön tehát neki a detail-emberek megtévesztő, sőt tiranizáló lármája, akik régen elvesztek már a részletmunka és az élvezet hétköznapjaiban és boldogan élvén a csavar életét, dehogy is van sejtelmük az egész gépezet arányairól és céljairól.

Az emberek átlaga ép azért, mert nincs még mit adnia, mindig vár és követel valamit. Imádja és isteníti a civilizációt, ezt a kiapadhatatlan bőségszaruját, mert ettől kapja a kényelmet, biztonságot és az élvezeteket — és sejtelme sincs arról, hogy ez a nagy kényelem, ez a kész és boldog állapot, valamikor pihenést nem ismerő idealisták kényelmetlenségéből született. A kultúra ép azért nem kell, mert kényelmetlen. A civilizáltság nekem ad, a kultúra tőlem vár: a kultúra egy hosszú lelki folyamat gyümölcse, nagy mélységek drágaköve és hozzá még az a természete, hogy csak az én lelki hozzáidomulásom árán válik egyéni értékké. Objektív valami, mert hiszen ténylegesen ott van minden szépségével és varázsával, ellenállhatatlan inspiráló erejével a mult nagy szellemi, művészi és erkölcsi erőkifejtéseiben, de mégis csak az én egyéni hozzájárulásom, hozzáadásom által válik számomra fogható reális értékké. Kész valami és mégse az; bennem, rajtam keresztül válik azzá. Egyéniséget kíván tehát, lelket, bátorságot, idealizmust és törhetetlen kitartást. Harcot provokál, tüzet szít, gondolatot ébreszt és akaratot lendít — de nem ígér, sohasem ígér és nem is ad — kényelmet.

Ezért nem kell a kollektivizált embernek: neki csak kapnia lehet. Sejtelme sincs a kultúra sajátos dinamikájáról, mely éppen a jelen sivárságán lendíti át az emberi szellemet a jövő szebb és tágasabb perspektívája felé. A civilizált ember nem gyökerezik a multban, de nem izgatja a jövő sem: a vegetálás állati, biológiai igényeit ismeri csak. Je-

lene van csak, mért akarna tehát adni, áldozni, fáradozni? Miért akarná kiásni elmult küzdelmek tanulságaiból és eredményeiből az ideálok, az elpusztíthatatlan ideálok kötelező erejét?

Nyilvánvaló, hogy ebből a mának való élésből hiányzik a „végcél" kultúrája: csak igényei vannak, de nincsenek kötelességei. A civilizáció csak igényeket akar kielégíteni — sokszor jogos és érthető igényeket — de nem ösztönöz áldozatokra és erkölcsi erőfeszítésekre, egyszerűen azért, mert az „ad hoc" létezés szempontjából nincs is értelme semmiféle áldozatnak és erkölcsiségnek. A nagy intellektuális és erkölcsi erőfeszítések nyomán mindig ott kullogott az átlag-emberek lapos pozitivizmusa, hogy a „szférák zenéjét", a nagy lelkeknek a fölséges kiáradását, a célt, értelmet és megoldást kereső emberi szellem örök nyugtalanságát, az igazság, jóság és a szépség felé irányuló állandó közeledni akarását, minden igazi kultúra örök mozgató erejét, aprópénzzé „civilizáció"-vá váltsa át és filozófiából, tudományból, művészetből kilugozza a végcél problématikáját. A detailemberek el akarnak aludni a civilizáció édestején és ha tagadhatatlan is a kevesek, a választottak csillapíthatatlan metafizikai éhsége, a nagy átlag kívül áll a kultúra palánkján és a szó nemes értelmében vett lelki igényesség nélkül, perspektivátlanul él a jelennek, még csak nem is sejtvén, hogy az egyszer elkezdett élet, éppen azért, mert öntudatos élet, szükségképpen magában hordozza az *abszolut* élet igényét és törvényét: az örökkévalóságot.

Az ifjúság is jelennek akarna élni — ha nem is mindig azonos okokból, mint a tömegember — és mert szüntelen harsog körülötte a lárma, hogy elkésik az élet örömeitől, sokszor ellenséges lélekkel áll csak oda az örök értékek horizontja alá. A históriából talán éppen Rákóczi idealizmusáról égettek bele a lelkébe felejthetetlen szavakat és mégis el fogja felejteni őket, mikor az ő lelkéig is elér a bulvár lapok panamaszaglászó vádaskodása. A tanár Bánk bán tragikumának mélységébe akar bevilágítani — az ifjúi lélek felfogóképességén keresztül — de ugyanakkor este, a rádió mellett, valamilyen operettnek a léhaságain, mint hajó a zátonyon, szétfoszlik minden illúziója az emberi szenvedés megtisztító és fölemelő hatásáról.

Ezernyi példával lehetne bizonyítani, hogy egy teljesen külsőséges kulturáltság talmi értékei nevében mindig és mindig azt akarják a tanuló fülébe súgni, hogy az iskola ellensége az életnek. Az iskola transzcendens beállítottságát mindig is dühítő tehernek fogja érezni az olyan kor, mely szereti magát demokratikusnak mondani és éppen azért gyűlöli a nívót és emelkedettséget, mindent ami elvonatkozásra és elmélyedésre késztet.

Tudjuk, hogy az újabb pedagógiai irányok gyökeresen szakítottak már a túlzó intellektualizmusnak avval a fikciójával, amely mint *általános műveltség* bosszantotta, vagy rémítgette a nyárspolgári lelkeket, de ha módszeresebbé vált is a tanítás és jobban számol a tanuló pszichologiájával, magának a nevelésnek a fogalma kizár minden világnézeti megalkuvást. Arról lehet beszélni, hogy hogyan közelítem meg könnyebben és a fejlődő lélek berendezettségének megfelelőbben a kultúra

teremtő szellemek, a nagy erkölcsi, értékek és ideálok magaslatát, de azt tudnom és látnom kell, hogyha únom a hegymászás nehézségeit és radikális megoldással egyszerűen el akarom kerülni a hegyeket, az útam a síkság poros laposságába vagy békanyálas mocsaraiba fog vezetni.

Már pedig, hogy a hasonlatnál maradjunk, a jellennek élő ember szellemi tekintetben is csak afféle vasárnapi túrista és a művelődés kérdését egy-egy alkalmi kirándulással gondolja elintézhetőnek. A sok-sok könnyen megközelíthető domb aljáról hogyan is láthatná meg a nagy hegycsúcsok diadalmas égbe-törését? Szellemesen mondja egy kiváló író, hogy a szemünk elé tartott zsebkéránkkal, bizonyos távolságról még a Mont-Blanc havas csúcsait is el tudjuk takarni. Mennyire benne van ebben a találó gondolatban technika imádó korunk minden korlátoltsága, mely megszédül egy szétszedhető és összerakható motor berregésétől és püffögésétől, de értelmetlenül és tiszteletlenül áll a havasok néma és királyi fönsége előtt.

Ilyen értelemben áll tehát az ifjúság a válaszúton: választania kell a szellemi értelemben vett hegymászás fáradalmai és a síkságon való kényelmes és felelőtlen bandukolás között. De a választás nem egyéni ügye csak: az emberi szellem legnagyobb értékei forognak kockán; egy nagy történelmi, tehál általános emberi kultúra mellett nagy nemzeti értékek is, melyeknek átmentése és átszármaztatása nélkül az embernek csek jelene van és élete semmivel se több öncélú, tehát szükségképen önző vegetálásnál.

A nagy élvezethajsza, laposssá demokratizálódott szellemi életünk sok-sok piaci terméke mögött a síkságí lelkület terpeszkedik, a legbiztossabb talaja a megjósolt falanszter rendszernek. Ez a béka-horizontú nyárspolgári életszemlélet minden kommunista izgatásnál biztosabb előkészítője a nagy szellemi törésnek és pusztulásnak, mert elfelejtkezik arról, hogy az ember a magasság igénye nélkül végleg önzővé fajul el, állattá, akit diktatórikus kollektivizmusban kell társsá szelídíteni.

Akik tehát az iskola terheiről beszélnek az ifjúság előtt és írnak népszerűség-hajhászó cikkeket, melyekben az élet eliramló örömeit fájlaltatják a naivul és kritikátlanul élménykergető ifjú lélekkel, gondoljanak arra a szörnyű jelenre, arra a szellemi éjszakára, amelyben az emberiség — multtalanul és jövőtlenül — végre megkapja majd a „panem et circenses" örömeit. a síkság örömeit, de a havasok sugárzó, hódító és inspiráló magassága árán.

Az iskola, ameddig iskola akar maradni, nem mondhat le a magasság igényéről, csak egyet tehet — és ezt tennie kell —: a fejlődő ember szemén keresztül láttatni meg az örök dolgokat. Ez azonban módszertani kérdés, tehát emberekhez kötött valami, mely változhat és változni is fog. Csak egy nem változhat: az iskola transzcendens beállítottsága. Ezért mondjuk meggyőződéssel, hogy az ifjúság válaszúti nehézségein csak a nevelő világnézeti határozottsága és erkölcsi hitele segíthet. Ezt a nevelői útravalót az élet talán megtépázhatja, de inspiráló erejét nem fogja sohasem teljesen kiírtani.

Vajtai István.

Pedagógiai béke.

A Nevelésügyi Szemle 1938. évi 2—3. számában *Kemény Ferenc Pax paedagogica* c. értekezésében felhívja az új nevelési mozgalom magyar képviselőit, hogy forduljanak magukba célkitűzéseik megbírálására, higgadjanak le támadó lendületükből, mellőzzék a méltatlan eszközöket, kössenek egyességet a valósággal és békét a régi iskolával. Kezdődjék „az eszmék és érvek latbavetése útján lovagias mérkőzés . . . a gyermek, a szülők, a társadalom és haza érdekében szükséges megértés" előmozdítására. [*P. p.*=Pax paedagogica, 66.]

I. Az így megjelölt komoly és korrekt munkamódot a magyar új nevelési mozgalom nem mérkőzésnek, hanem — eddigi magatartásához híven — összedolgozó módszernek fogja fel. Szükségesnek látja azonban, épen a *P. p.* megállapításai miatt, hogy bizonyos *gátlásokat* elhárítson az útból. Lényegükben *optikai csalódások* ezek. Legáltalánosabb köztük az, amely az új nevelésben „az újnak, a divatnak vonzóerejét" látja. [P. p. 65.] Holott e mozgalom a mult nagy nevelőihez kapcsolódik; amit ők elvben és gyakorlatban lefektettek, ahhoz keresi a társadalom mai formájában található megfelelő eszközöket, s céljaik valóságbaültetésére egymás mellé rendelni igyekszik az összes nevelő tényezőket: tanítót, szülőt, orvost, pszichológust, társadalmat. Az *új* jelző esetleges csupán, nem a lényeget fejezi ki. „Az eszmények, melyek felé az Új Nevelés útja halad, nem újak, mint ahogy nem újak az igazság, szépség és jóság örök értékei, amelyekből fogantak" — írja *Baloghy Mária* a Jövő Útjain beköszönő cikkében. [1926. I. 1.] *Nemesné Müller Márta* a maga iskolájával kapcsolatban ki is emeli, hogy „épen az újszerűség keresése soha egy pillanatra sem volt célja vagy kielégülése" [A Családi Iskola 11.] Erősíti *Somogyi József* bírálata is, amelyre a *P. p.* hivatkozik: „A munkaiskola hirdeti, hogy régebben is voltak jó tanárok, s a gyökerei századokra nyúlnak vissza."

Az is felületi vonás, hogy az új nevelés a régi iskola „ellensége." Hiszen a nemes konzervatív körök is állást foglalnak ellene. Midőn *Balogh József* beszámol a 75 egyetemi tanár „lesujtó" válaszáról, amelyet a Magyar Humanista Gimnázium Hívei Egyesületének kérdőpontjaira adtak, ebben összegezi az eredményt: „Ha tehát ez ankét helyes képet tükröz, s az egyetemi tanároktól felhozott bajok csakugyan megvannak, azért a középiskola viseli a felelősséget. A boldogabb magyar jövő épen ezért a jobb magyar iskola kérdése." [Magyar Szemle. I. 263.] A *P. p.* is elismeri, hogy ez elégedetlenség „világjelenség." [68.]

Mélyebb dologról van tehát szó, mint negatívumról vagy újszerűségről. A társadalmi fejlődés vissza nem fordítható menete hozta magával az új nevelés fázisát. Erre utal Nemesné beszámolója a cheltenhami kongresszusról. „Mégis volt valami sötét kísérője a hangulatnak. Sokakkal együtt úgy éreztük, hogy rikoltozó gúnynak hangzanak azok a beszámolók, melyek nevelési gondolataink előretöréséről hoztak hírt. Mert bár igaz, hogy számos eszménk, melyet nemrég még forradalminak tartottak, megszokott valósággá és nem egyszer elkopott közhellyé

lett, mégis a kor képe leverőbb, mint valaha. Az alkotó szellemi erők nem tudtak megküzdeni a romboló erőkkel. ... Ez a kongresszus önvizsgálatra késztetett bennünket. S az önvizsgálat eredménye az volt, hogy nagyon is szükség van a mi embereszményünk kialakítására. [Magyar Paedagogia 1937. 193.] A teljes összefüggést kell tekintenünk s akkor láthatjuk, hogy bizalmunk az új nevelés erejében egyre erősödik, míg a *P. p.*-ben idézett részletek [66.] töredékességük miatt a beszámoló állításaival ellenkezőt látszanak igazolni.

A külszín lefejtése után jutunk az új nevelési mozgalom lényeges meghatározó jegyeihez: hogyan lehet a gyermek biológiai és lelki egyéniségének alapján, érdeklődésének felhasználásával, fejlődésének belső törvényei szerint megnövelni lelki erőit, kinevelni a szociális embert, aki a mozgásában tekintett társadalmat szolgálja, a jövőért felelősnek érzi magát, a szellemnek a társadalomban való felsőbbségét őrzi és fejleszti. E középpont körül azonban szétágaznak az irányok, a kisérletező-kutató munka területe, feltételei, eszközei s módszerei szerint. Ebben a széles skálájú munkában kereken 100,000 iskola dolgozik: vannak benne igazolt valóságok, mai túlzások, holnapi igazságok, tények, melyeket az elméleti bírálat halálraitélt, azonban a gyakorlatban életerősöknek mutatkoznak; vannak föltevések, hibák. A távolból szemlélők jóhiszeműségük mellett is a szembeszökőbb hibákat látják meg hol itt, hol ott. Ezekből raknak össze egy mozaikképet, s vonásait mint tipikusakat átviszik bármelyik új iskolára, mindegyiket felelőssé teszik mindegyikért — mintha az új nevelési mozgalom osztatlan egység volna.

Igy állapít meg átviteles jegyeket a *P. p.*, a magyar új iskoláknál is, kifejezettebben a *Családi Iskolánál* és az *Új Iskolánál*. Mindkettő és a Jövő Útjain folyóirat az *Új Nevelés Ligájához* tartoznak. A Liga azonban nem fogja át az összes irányokat, mellőzi azokat, amelyek célkitűzésükben, eljárásaikban élesen szakítottak a multtal, erősen aktívak és szabadok*) vagy amelyek az iskolát a politika eszközévé akarják tenni. A *P. p.* is hangsúlyozza, hogy a Domokosné féle „Új Iskola" nem azonos a nyugati és északeurópai „új iskolákkal." [65.] A magyar új nevelési mozgalom erősen mérsékelt árnyalatot képvisel. „Az új iskola útja nem a forradalom, hanem a csendben építő munka útja," *[J. U.* = Jövő Utjain. 1926. I. 3.] „A csendes és nemes munka szolgálatában indul el" az Új Nevelés Ligáját képviselő folyóirat [U. o. l.] Tudatosan kerüli a vitatkozást, mert nehezebbnek, de gyümölcsözőbbnek vallja a munkaeredményeket. Hiába keresnők 13 évfolyamában a támadó cikkeket, még inkább „a személyes hiúságot és túlfűtött becsvágyat, a tekintély és presztizs-kérdését, sőt a propaganda és reklám igénybevételét ... a pedagógushoz vajmi kevéssé méltó segítő eszközöket." [P. p. 66.] Hogy végezett munkáikról, eredményeikről beszámolnak az új iskolák, oly természetes és jogos, mint hogy minden iskola beszámol arról Értesítőjében, vagy közleményeket ad le helyi újságokban, napilapokban, folyóiratokban. Egy mozgalomnak, amelyik utat akar mutatni ez nemcsak joga, hanem kötelessége is.

*) Ez csupán leíró megállapítás, de nem értékítélet a kívülálló irányokkal szemben.

Arra a vádra sem szolgált rá a magyar új nevelés mozgalma, hogy „egyedül üdvözítő voltához makacsul ragaszkodik. [P. p. 67.] Áll rá is, amit *Imre Sándor* a Jövő Útjain-ról megállapít a jubileumi számban: „Sohasem mondta, hogy az egyedül lehetséges utat mutatja meg és azt sem mondta, hogy eddig csupa tévelygők jártak előtte. A javítás szándékát megbecsülte mindenkiben s ezzel magához vett olyanokat is, akik eredetileg nem tartoznak táborához." [J. U. 1935. 152.] Az pedig, hogy a tárcák, regények, színdarbok" a tanszemélyzetet kipellengérezik" [ami megtörténik más foglalkozási ágakkal is!] nem az új nevelés ténye, bár vele kapcsolatban említi a *P. p.* Új nevelési mozgalmunk nem személyek, hanem az őket is kötő rendszer ellen küzd. Ismeri a gyermeklélektan mellett a tanítólélektant, a foglalkozásból származó zavarok és hibák okait; keresi, hogy azok kiküszöbölését szorgalmazhassa. A magyar tanárok minőségét, odaadó lelkességét elismerte és rámutatott, hogy milyen sok érték folyik el a tanbürokrácián.

„Az áldatlan testvérharc" helyett valóságosabb kifejezést alkalmazunk, ha az új nevelés áldásos határáról beszélünk. Ez okozta, hogy az elemi oktatás megújult, a polgári erőfeszítéseket tesz, hogy cselekvés iskolájává fejlődhessék s hogy a középiskola sem „a régi könyviskola többé. A mai régi iskola magába szállt és önismeretre tett szert, engedett merevségéből és felocsúdott megkötöttségéből, a lassan lassan beszivárgott modern eszmékből magába olvasztotta, asszimilálta mindazt, amit a külső körülmények és belső viszonyok lehetővé tettek." [P. p. 67.] De az új bor ó tömlőbe került: a régi keretek lazultak. „A beszivárgás" pedig azt jelenti, hogy az új nevelés töredékeiben érvényesült. A felemás állapot a legjobb szándék mellett is sokszor kárra fordult, tévedés, bizonytalanság, zavarodás származott belőle. Ezért ütköztek nehézségekbe s tettek rossz tapasztalatokra szert „az új vizeken járó" tanítók. Az új iskolák azonban túlküzdötték rajtuk magukat. Ma már optikai csalódás csupán, hogy „a merőben a tanulók érdeklődésére hivatkozó és támaszkodó szabadosságnak" nyitnak tág teret. [P. p. 67.]

Herbart gondolatát mélyíti el az új nevelés, csakhogy nem az általános, hanem a gyermek *fejlődő* érdeklődésére épít. Az érdeklődés értékítélet, a tárgya fontosságának kifejezése. Csak azt ragadja meg és őrzi tartósan a lélek, még ha külső akarat rendeli is elé, amiben belső szükséglet kielégítését érzi. Egyben a lélek mozgásiránya is az érdeklődés: önként indul oly ismeretek után, amelyek gyarapodását is szolgálják. Amit érdeklődéssel ragadunk meg, szellemi tulajdonná tesszük, a többit ideig-óráig raktározzuk emlékezetünkben. Épen a munka fokozottságát, alaposságát jelenti az érdeklődési alap. Ha a gyermek ismeri feladata célját, érzi szükségességét, s azt, hogy nem múlja felül erőit, teljes aktivitását viszi munkájába.

Helytelen tehát az érdeklődést köznapi értelemben venni, s a tanulás szétszóródó esetlegességére következtetni belőle. Az egységet, összefüggést, rendet megteremti mindegyik új iskola. *Domonkosné Új Iskolája* a megélt ismereteket a kezdéstől a célig terjedő nagy egészbe fogja össze, s a tanév munkáját is szintézisben állítja a tanulók elé. *Nemesné Családi Iskolája* láncszerűen kapcsolódó project-ekkel dolgozik, a gyer-

mekkel közösen tervezi meg a tanítás-menetét.

A tanító ügyes rendező, a tanulást feladatokká és megoldásokká szervezi. A feladattal feszültséget hív elő a gyermekben. Ennek levezetésére indul meg a tevékenység, közben a gyermek szívesen feszíti meg erejét. A megoldással a feszültsége levezetődött, kielégült, célt ért, befejezett egy pontosan határolt munkát: érzi az alkotás örömét. *Erről* beszél az új nevelő, nem pedig a mulatságról. Értékeli és használja a játékot, mert biológiai serkentő hatása van, előmozdítja a szellem általános fejlődését, gyakorolja a speciális működéseket, levezeti a szociálisan káros ösztönöket, fegyelmez. Azonban a közvélekedéssel ellenkezően: nem a tanítást süllyeszti játékká [P. p. 68.], hanem a játékot fokozza munkává. „Nincs igaza annak, aki az új elvek szerint irányított iskolai munkát játéknak bélyegzi. Mert ez nem játék, hanem komoly munka, csakhogy ezt a munkát nem a felnőtt ember mértékével, hanem a gyermek értékmutatójával mérik." *[Loczka Alajos: Iskola és élet a nevelés új útjain. 10.]* A *P. p.* kívánja, hogy a népiskolában is „mérsékelt" helye legyen a játéknak. [67.] Úgy is van. „*Nem minden tanulás* történik játékos eljárásokkal. Nem mintha nem lehetne minden területen megfelelő játékokat találni, de mert pedagógiai szempontból nem lenne helyes e tekintetben kizárólag csak játékokra támaszkodni." [Nemesné: Családi iskola. 144.]

S ha a *P. p.* úgy látja, hogy „a romantikus pedagógia hívei fennen hirdetik, hogy az ő iskolájuk merő öröm és játék, ami már súrolja a ... pedagógiai demagógia határát", s hogy ezzel szemben „a növendéknek tanulnia kell, hogy biztos és rendszeres ismeretekre, önfegyelmezésre és a tekintélyek tiszteletére van szüksége" [67.] — elvre és eredményre hivatkozhatunk. Az új iskola is célul veszi, hogy pontosan megadja „a társadalmi életben szükséges minimális tudásanyagot. *„[Nemesné: A munkacélok szerepe a Családi Iskolában. J. U.* 1926. II. 11.] *Dr. Hermann-Cziner Alice és dr. Lénárt Edith* pedig 10 évi programmszerű munkával hasonlították össze az Új Iskolában, a Családi Iskolában, Budapest legjobb 2 magán és 1 községi iskolájában a tanulók színvonalát, munkaeredményét. A vizsgálatok összegezése igazolja az új iskolákat a váddal szemben. „A modern iskola hatása" ugyanis általában ott mutatkozik, ahol az elmélyedni-tudás, logikai észjárás, az önálló kritika — akár intellektuális, akár erkölcsi téren — a szemléletes látás, a tények sokoldalú megfigyelése, a szabad fantáziatevékenység, végül a munkakvalitások [kézügyesség, munkatempó] játszanak bele a teljesítménybe. A normális iskola növendékei verbális feladatokban tűnnek ki, megadott tartalmakat megtanulnak ügyesen, rutinosan felhasználni, huzamosan képesek nem lankadó figyelemmel dolgozni és munkájukat pontosan, rendesen végzik." [Az új rendszerű tanítás eredményei. J. U. 1933. I. 101.]

Elmélyedni-tudást fejleszt az új iskola, mondja ez idézet. Ez magában foglalja a *P. p.* által követelt önfegyelmet is. Az új iskolák munkája abban áll, hogy előhívják az érdeklődést: a tanuló beleéli magát feladatába, gondolkodik, megfigyel, bírál, mérlegel. Ez pedig nem csupán értelmi, hanem akarati tény is; maga a belső fegyelem, amely he-

lyettesíti a külső fegyelmezést. Hogy a gyermekek magukban is fegyelmezetten dolgoznak, ha a tanító távol van, arról híres *Boschetti* vídám iskolája, láttam *Freinet* Vence-i intézetében, említi a maga tanulóiról *Nemesné.* [Családi Iskola 375.] Természetesen ez a magatartás az új iskola nevelésének eredménye. „Az új nevelés fegyelme nem abban áll, hogy leveszi a kezét a gyermekről, hanem az akarata nevelésében, egyéniségének tiszteletében s vele szemben igazságosságunkban" — állapítja meg *Boschetti.* [Fegyelmezés a gyermek szabadságának elnyomása nélkül. J. U. 1932. 176—179.] *Ferrière* az Új Nevelés Ligájának locarnoi kongresszusán [1927[, ahol a központi tárgy az volt, hogy mit jelent a szabadság a nevelésben, kifejtette, hogy a fegyelem abban áll, hogyan vezetjük el a gyermeket az énző és önző gondolkodástól a szolidárizmusig s a szabadságig, amely több, mint általános műveltség, a neveltség és műveltség összetétele, tudatos és önkéntes alárendelés. S ha mindezek mellett mégis fegyelmezni kell, az új nevelés fegyelmez. Azonban nem „fülhúzással", mint Gyurkovics Milán ajánlja [P. p. 67.], hanem a „megértő lélektan" jegyében, mert „a türelem és a derű jegyében a legtöbb felmerülő bajt könnyen el tudjuk intézni." Általában „mindennél fontosabb a fegyelmezésben a nyugalom és abszolut következetesség." [Nemesné i. m., 377.]

Az új nevelés a fegyelmezés jegyeit, amelyek magukban foglalják a tekintély körvonalait, nem vetette el, hanem újra fogalmazta. „Biztosnak lenni a dolgában . . . ez az a tekintély, amelyre a gyermeknek szüksége van, amelyhez fordul", — mondja *Ferrière* idézett előadásában. Tehát a felismert belső érték előtt való önkéntes meghajlás. Az új nevelés ezzel a szilárdabb, valóbb alapú tekintéllyel helyettesíti a külső, követelt, felületi tekintélyt. Ezt az értelmezést hangsúlyozza *Olasz Péter* most megjelent könyve is. „Az önként választott tekintély olyan vezető, aki nem hivatali helyzetének, hanem kimagasló egyéniségének tekintélyére támaszkodhat. Szívből kíván a fiatal ilyen vezetőt. [83.]" „Ha a felnőtt a tekintélyt ellenszenvesen képviseli és olyasmibe avatkozik, amihez „nincs szava", a praepubertáskori gyermek ellenszegül." [79]. A védekezés, [ellenmondás, dac, szökés] csak a tekintély bizonyos képviselőivel szemben [a pusztán előljárókkal szemben] mutatkozik. [83.] Ez a magyar új nevelés álláspontja is; tehát alap nélkül hiányolja benne a *P. p.* a tekintélyt.

Eddig azokkal a kifogásokkal foglalkoztunk, amelyek azt a látszatot keltették, hogy az új iskolákban leszállt a nevelés, tanítás célja és szintje. Ezzel szemben van a *P. p.*-ben egy *másik vádcsoport,* amely túlfokozott követeléseket hibáztat.

II. Leszámol azzal a balvéleménnyel, hogy az iskola „mindenható". [69.] Ezt a hitet nem tulajdonítja kizárólag az új nevelésnek. Ennek nincs is mereven egyöntetű felfogása sem az iskola hatásáról, sem a nevelés lehetőségéről. Az optimisták, mint *Ferrière,* vélik, hogy ha megvalósulhat az új nevelés, át fogja alakítani a világot. A szkeptikusok látják, hogy az iskola és nevelés a társadalom függvénye s ugyanazokat a módszereket, ugyanazt a lélektani alapvetést ellentétes célok szolgálatába állítják." A politikai reformátorok, korunk forradalmárai, hatal-

mukba kerítik a gyermeket, hogy jövő szándékaik engedelmes eszközévé tegyék" — állapítja meg *Montessori Mária.* — De abban, hogy minden irány magához ragadja a nevelést, iskolát, kifejeződik ezek társadalomformáló hatása. Akarja ezt az új nevelés is, annyival inkább, mert a nevelés valójában nem alkalmazás a jelen viszonyokhoz, — hiszen azok félmúlttá vagy múlttá lesznek, mire egy nemzedék nevelése befejeződik, — hanem a jövőre való előkészítés. Azért szervezik az új iskolák munkájukat életközösséggé, társadalmi folyamattá, hogy benne és általa kifejlődjenek a teljesértékű, cselekvő, szociális egyének, akik tudatosan, kritikával és felelősséggel vesznek részt egy igazságosabb és magasabb színvonalú társadalom kiépítésében, a szellemi folyamatok gyarapításában.

Ez a célkitűzés valóban magas, de nem „csodaváró". A nagyobb feladattal párhuzamban áll az, hogy „az *Új Iskola* alapításának évében... gyermektanulmányi ismerettel bíró tanítókat keresett, kísérletezésre és kezdeményezésre született nevelőket." [P. p. 68.] Laboratóriumi munkájára különleges erőket válogatott össze. Ilyenekkel a kísérleti új iskolák el tudják látni magukat. Nincs ok az aggodalomra," honnan vegyünk sok ezernyi... eszményi tanerőt?" (P. p. 68.] A régi iskolák tanáraival szemben az az új nevelés álláspontja, hogy ha „a pszichológia és pszichológizálás önmagában még nem nevelés", s van „rátermett nevelő" is [68], viszont pszichológia nélkül nincs nevelés, azáltal tudatosítani kell az ösztönösen jó nevelő munkáját és segíteni azét, aki nem született, művész pedagógus. A tanítónak sokféle egyénisége, beállítottsága, érdeklődése, képessége van, munkája menetét ezek szerint kell irányítania. Nem kívánható tehát, hogy ezek kárára mindegyik gyermekpszichológus szakemberré képezze ki magát. De mindegyiknek tisztában kell lennie e tudomány alapelveivel, sőt egy bizonyos tájékozottsággal rendelkeznie. A továbbiakra aztán az iskolapszichológus van hivatva. Ezért óhajtja az új nevelés, hogy minden iskolánál szervezzék meg ezt az állást, ha szükséges, többes számban is.

A tanítás pszichológiai felépítése sejteti, hogy nem „jellegzetes törekvése" az új nevelésnek a csúcsteljesítmény, mint a *P. p.* megállapítja. [69.] A versenyszellem, amely ma birtokába vette a köznevelésünket, a régi iskola terméke. Ugyancsak az a szaktanárok „minél több" jelszava is. Ezek illenek a régi keretek közé, melyekben a tananyag áll elől, a felhalmozott ismeretek mennyiségét mérik a vizsgálatok, s a távoltartó szelektálás a feladatok egyike. Ellenkeznek azonban az új neveléssel. Ez ugyan arra törekszik, hogy szabadabb, gazdag, sokoldalú, alkotó egyéniséget fejlesszen ki, azonban a túlkorán darabokra tört szaktárgy tanítás helyett életegységbe ágyazott tudást céloz, egész munkájában a gyermekből indul ki, képességeit bontakoztatja a fejlődés ritmusa szerint, s az optimális eredményt nem a gyermek fölött függő *kell*-hez, hanem a benne adott *lehet*-hez méri. Minden rábízott gyermekkel szemben felelősnek érzi magát. Nem szelektál, nem nevel vezetőket, kiváltságosokat, ezért még a tehetségesek külön iskolájával sem rokonszenvezik, mert kasztalakulást lát benne. Ami előtte áll: a széles néprétegek szellemi felemelése. [A szellemet értelmi és erkölcsi szintézisnek fogja fel.] A tömeg kinevelését óhajtja, hogy eltűnjön a tömeg, mint „az

akarat cselédje," s helyébe álljon a szociálisan fejlett egyének összeműködő szervezettsége. Az egyéniséghez mért és a kollektív életformát előkészítő új neveléstől mi sem áll távolabb, mint a „rekordok" keresése. Ha az *Új iskola* mult évi Értesítője szentek és hősök kineveléséről beszél, az részint alkalmazkodás csupán retorikus korunk — külföldön és itthon sokat ismételt — célkitűzéséhez, másrészt nem vonatkozik minden növendékre. Amint a régi iskola sem akarta valamennyi tanulóját akadémiai taggá nevelni, noha a tudósnevelés magas eszménye lebegett előtte.

A faji és nacionális gondolat nemzetközi áramlásában különös nyomattékkal hangzik a *harmadik ellenvetés sorozat:* „az új iskola hívei ... nem számolnak eléggé a népjellemmel, a magyar stb. gyermeknek születésadta faji jellegével [69.] . . . a külföldön itt-ott elért fényes eredményekre hivatkozva az ott bevált intézményeket saját országukban is rendszerint a szükséges módosítások nélkül meghonosítani igyekeznek." (70.)

III. Mindez vonatkozhatik egyes külföldi iskolákra, de a magyar új nevelésre nem. Ez ugyanis a magyar szellem kivirágzása, önálló alkotás, sokszor megelőzi a külföldi mozgalmakat. Igy a tudományos kutatás jórészt *Nagy Lászlónak* köszöni „az érdeklődés alapvető vizsgálatát." (*Olasz Péter* i. m. 50.) Ő rögzítette le mint *Ferrière* is elismeri, a gyermek és ifjú lelki fejlődésének jellegzetes szakaszait, és feltalálta intelligenciájuk fokának megállapítására a nem beszéden alapuló kísérleti eszközöket. (J. U. 1935. 153.) *Nagy László* kutatásai és pedagógiai elgondolásai nemcsak eredetükben, hanem gyökerükben is a magyarságot, mégpedig a magyar szellem pozitívumát képviselik. (L. Nagy László: Az új nevelés pozitív alapjai. J. U. 1926. I. 11.) A magyar gyermek fejlődéséhez alkalmazkodva írta meg *Didaktikáját* (Bp. 1921.), s viszonyaink mértékére készítette *A magyar közoktatás reformját.* (Bp. 1934.) Ő alapította *Ballai Károllyal* együtt a föld első *Gyermektanulmányi Múzeumát.*

Nagy László fejlődési típusai s a 10 – 14 éves korra készített tanterve volt az egyik kiinduló pontja *Domokos Lászlóné Új Iskolájának.* De csupán az *egyik,* hiszen ez az intézmény nagyobb kort fog át: a 6—18 év közt terjedő életszakaszt, s elemi és középiskolát épített ki. Domokosné, mint „a bennünk teremtő egyetemes teremtés eszköze" alakította ki az „élét éltető mezején" az intuició tapasztalásain, s elmélyedő pedagógiai munkán át. A jobb és magasabb állandó keresésének szakadatlan mozgásában a külföldi új nevelés értékeit is szintézisbe olvasztotta, de megfelelő egyéni módosításokkal. (L. Málnai Mihály: Az új nevelés eredményei Magyarországon. J. U. 1929. 121.) Úgy hogy *Kenyeres Elemér,* mint a közoktatásügyi minisztérium által kiküldött felülvizsgáló azt jelenthette 1929-ben, hogy „Az Új Iskola egyike volt azoknak az iskoláknak, melyek a legtöbb adatot szolgáltatták a magyar gyermek lelki képének megrajzolásához. *Domokos Lászlóné: Az Új Iskola szellemi útvonala.* J. U. 1935. 176.) *Kerék Mihály* azt állapítja meg róla, hogy a növendékek megismerik a magyarság életkérdéseit, mégpedig a spontán érdeklődés felkeltésével az önnevelés módján is . . . Az Új Iskola pedagógiai módszere képvi-

seli ma . . . azt a „helyes irányt, fiamyet sokkal szélesebb körben kellene alkalmazni, hogy a magyar fiatalság helyes magyar történel mi és sorsszemléletre tegyen zsert." (Egy leányiskola szociális érzéke. Magyar Szemle. 1937. XXXI. 275.) Ennek az intézetnek tehát nincs mit változtatnia a „békeszerződés" 3. pontja szerint: „Külföldi példák, minták utánzása a pedagógiában . . . nincs helyén. (P. P. 71.)

A Családi Iskola *Nemesné Müller Márta* egyéni pedagógiai elgondolásának a fővárosi tantervhez és budapesti gyermekhez alkalmazott expresszió ja. Mikor brüsszeli iskoláját felállítva itthon alapít újat, megviaskodik az alapvető kérdéssel: „Hogy lehet az új nevelés eljárását a mi erősen központosított, — akkor még szinte óráról-órára megkötött — tanmenetünk mellett folytatni?" S a *Családi Iskola* kiindulópontja ez lesz: ugyanúgy, mint Belgiumban „semmi esetre sem." (Nemesné i. m. 27.) A tanítást a magyar gyermek élményvilágához kapcsolja, tanítási egységeiben a magyar élet helyzetrajzát alakítja ki. (L Nemesné i. m. A magyar nép élelmezése. 41. — Magyarország termőföld viszonyai. 49. — Magyarország ellátása iparcikkekkel. 136. — A buza útja a kenyérig. 346.) Hogy a fővárosi gyermeket a magyar falu életéhez közel vigye, levelezést indít meg egy falusi iskolával, s a Családi Iskola növendékei karácsonykor ajándékot küldenek falusi barátaiknak. *Domokosné* a globális, *Nemesné* a Berthold Otto-féle olvasás-tanítást a magyar nyelvhez alkalmazza (i. m. 239—49.), s kidolgozza a magyar nyelvtanítás játékos módszerét: *Nyelvtanmesék és vig nyelvtanórák.* (1929.) Ha mindezek mellé állítjuk, hogy Nemesné a Családi Iskola eszmei kialakításában szervesen egybefogja „a székesfővárosi magyar tantervet" és „a nemzeti kultúrértékekből mozaikszerűen összetevődő, s mégis szántalan szállal egybefűzött, jellegzetesen európai kultúrértékeket" (i. m. 27.), akkor már 1914-ben megvalósulva látjuk azt, amit a *P. p.* sürget: „A legtöbben ma már nem a külső szervezeti formákat veszik át hanem a saját, nemzeti művelődési kincseiket itatják át az új szellemmel: a forma helyébe a lényeg kerül." (70.)

A magyar új nevelés harmadik vezető intézménye a *Save the Children Fund budapesti munkaiskolája,* a rendszerében dolgozó 16 iskolájával együtt, *Vajkai Julia Éva* önálló magyar viszonyokból kinőtt alkotása. 1920-ban, mikor még éppen nem ment érdemszámba a munkássággal foglalkozni, Vajkai Julia felismerte, hogy a magyar munkás munkaereje, egészsége, kultúrált színvonala a nemzeti vagyon szerves része. Igaz, az iskola anyagi alapja angol segély volt, de teljesen eredeti elgondolással kisérletezte ki a gyári munkásnevelés módszerét. Iskolája története a magyar nevelés egyik hősi fejezetét alkotja. (L. *Vajkai Julia: Népnevelés a gép században.)*

A Jövő Utjain eleitől fogva s állandóan kapcsolódott a magyar élethez. Néhány útjelző tanulmányutra mutatunk rá: *Váradi József:* A magy r népfőiskolai mozgalom megindulása. 1926. I. 28. — *Kiss József:* A gyermekanyag a falun. 1927. I. 22. — *Barabás Endre:* Falutanulmányozás a tanítóképzőben. 1927. IV. 18. — *Undi Mária:* Magyar népművészet az iskolában. 1928. I. II. — *Karácsony Sándor:* Az új nevelés lehetősége a magyar középiskolai gyakorlatban. 1929. 86. —

Tóth Endre: Ifjusági mozgalmak Debrecenben. 1930. 230. stb. Az új nevelés magyar folyóirata is részt vállalt abban, amit *Kemény Ferenc* szükségesnek tart: „a nemzet történelmi helyzetéhez és szükségleteihez alkalmazott nemzetnevelésben és nemzeti nevelésben. [P. p. 70.]

A bírálat valamennyi *kifogása* közül legvalóbbnak látszik az, hogy „ami jobbmódú szülők értelmileg válogatott gyermekeinek szerény osztálylétszám és pszichológizált tanerők mellett sikerülhet, az eleve nem járhat eredménnyel ott, ahol egy-egy osztályba összeverődött 60 és több tanuló." [71.]

IV. Feladatunk folytán mellőzzük azokat az új iskolákat, amelyek külföldön létesültek a társadalom mostohái számára. *Vajkai Júlia* magyar iskoláira hivatkozunk. Inségtelepek elhanyagolt, utcára vetett gyermekeivel dolgozik, akiknek gyakorlati intelligenciája, minden magasabb ambíció nélkül van. A tantestületet a véletlen állította össze menekült állami tanerőkből, kezdő tanítónőkből. Maguk is a körülmények parancsára alakultak, fejlődtek. Kényszerültek elhagyni a tilalmak, büntetések fegyelmét s rátérni az örömmel végzett, kielégüléssel járó alkotás módszerére, az egyéniséghez szabott munkára, a csoportrendszerre, az önkormányzásra. Nem állt rendelkezésükre az osztályozás eszköze, sem a mulasztások büntetése. Hiszen a lányok sokszor szüleik tilalma ellenére mennek az iskolába. Együtt voltak az összes gátló tényezők, kivéve azt, hogy az osztály-létszám 30—35. S a rövidesen 20 éves iskola igazolta az új nevelést, a pszichológizálást és a szociálisan szervezett iskolatársadalmat, oly körülmények között, amelyek elméletben „eleve kizárják a sikert."

Nemesné is azért számol be a *Családi Iskola* munkájáról, hogy meggyőzze a tömegiskolák tanítóit, rávezesse őket az új nevelés útjaira. Az eredmények már megértek rá. S a „kisérleti iskolának sohasem lehet az a célja, hogy korlátozott, a tömegben elenyésző számú gyermeknek juttasson kedvezőbb nevelési feltételeket. S a kisérletező abban, amit munkájában jónak lát, méltán szeretné nemzetének minden gyermekét részesíteni." [l. m. 9. old., továbbá a Családi Iskola munkamenete és a tömegiskola c. fejezet, 422—433.]

Az átvételnek feltételei vannak. Épen azért küzd az új nevelés az iskolai viszonyok megjavításáért, ami főbb vonásaiban a létszám csökkentése, az anyagfeldolgozás szabaddátétele, az órarend rugalmassá tágítása, a berendezés racionalizálása, a tanítói egyéniség jobb megbecsülése, a tanítóképzés elmélyítése és megújítása. Nem versenytárs tehát a magyar új nevelés, amely el akarná venni az állam és közületek által fenntartott iskolák kenyerét (P. p. 71.), hanem jobb körülmények között élő rokon, aki jószívvel osztja meg gazdagságát atyjafiaival. Nincs miért békét kötnie. Sem a kikristályosodás állapotába nem jutott még, nem merevedhetik meg kompromisszumokban, hiszen sok megoldani való probléma áll még előtte, s társadalmi és szellemi életformáink a feloldás és újra szerveződés átmenetében vannak. Sem azt nem érzi, hogy „háborúskodott". Egyszerűen segíteni akart, erre ezután is kötelezve tudja magát. Magyar képviselői „meggyőződésükért mindenkor az elvek tiszta fegyvereivel harcoltak — amint *Miklós Béla* állapítja meg

a cselekedtető oktatás híveiről — és . . . több elszenvednivalójuk volt és van ma is, mint a régi iskola híveinek." (Kath. Szemle 1938. ápr. 228.) Az elvek tiszta fegyvereinek harcát kívánja a jövőben a *Pax pedagogica*. Az új nevelési mozgalom nyugodtan vallja: ettől nem tért el.

Nánay Béla.

A német nyelv tanításának egyes kérdései és az új középiskola.

Az új középiskola a modern nyelvoktatásban a beszédkészség, nyelvérzék fejlesztésére, a gyakorlatiasságra nagyobb súlyt kíván vetni. Meg kell ezért állapítanunk, ami nélkül a kérdés meg nem oldható, hogy milyen fokú legyen a beszédkészség, vagyis milyen legyen az a stílus, amelyet felépítek a növendékben.

Hogy a stílust megállapíthassuk, kétféle tényre, illetve jelenségre kell figyelemmel lennünk. Az egyik az, hogy a nyelvoktatás az iskolában általában szűk korlátok közé van szorítva, a másik pedig, ami egyébként az anyanyelv stílusfejlesztésénél is általános jelenség, hogy van egy bizonyos határ, amelyen túl a stílusfejlődés főforrása az egyénnek veleszületett képessége. A nyelvi kifejezésmódnak vannak tehát olyan elemei, amelyek a stílusnak gerincét adják, amelyekben megnyilatkozik az azon a nyelven való gondolkozásmódnak lényege, vagy ha úgy tetszik: a nyelvnek szelleme, amelynek gazdagodása tehát az egyén képességeitől, majd pedig olvasmányaitól és élményeitől függ. Az a stílus pedig, amely magában foglalja ezeket az elemeket az egyszerű, beszélt stílus, vagyis az a stílus, amelynek birtokában megérthetem a komplikáltabb stílust, ha ezen a stíluson nem is tudom magam kifejezni. (A kérdéssel részletesebben foglalkoztam a Cselekvés Iskolája 1937—38. évi 1—2 számában megjelent cikkemben: A német beszédkészség elsajátítása és a stílus.)

A probléma legfontosabb része már most kétségtelenül az, hogy miképpen alakítjuk át ezt a stílust a legeredményesebben beszédkészséggé.

Hogy ezt megtehessük, először meg kell állapítanunk az egyszerű, beszélt stílusnak nyelvtani szerkezetét, majd azt a szókészletet, amellyel a szerkezetet felépítem, végül azt a tanítási módot, amely tömegtanításnál a legsikeresebb és a legkevésbbé időtrabló eljárás.

A nyelvtani szerkezettel és a tanítás módjának egész terjedelmével itt nem kívánok foglalkozni, egyébként is összeállítottam nem régen megjelent munkámban: Hogyan valósítható meg a német beszédkészség elsajátítása az iskolában. Vizsgálódásom főképpen a szókészletre, vagyis az olvasmányok anyagára és a szavak begyakorlására, illetve a stílusépítésre vonatkozik.

1. *A olvasmányok anyaga.* A szókészlet vizsgálásánál felmerül az a kérdés, hogy pusztán csak gyakorlati szempontok, vagy pedig irodal-

miak is érvényesüljenek-e. A két szempontnak külön-külön való vitatása, illetve valamelyik mellé való határozott kiállás voltaképpen elhibázott és sántító kísérlet. Pusztán a gyakorlati elvnek a hangsúlyozása olyan tág keret, mint akár a mostani állapot, amikor annyiféle művelődésrajzi, írói és költői mű szerepel az olvasmányok között, hogy egy jó részével nem is foglalkozhatunk a középiskolában időhiány miatt.

Mit jelentsen a gyakorlati szempont?. Ahány foglalkozási ág csak előfordul, mind azt mondaná, hogy az ő foglalkozásához tartozó szavak a fontosak. Vagyis, hiába hangsúlyoznám, hogy a mindennapi életben előforduló aktiv szókészlet szerepeljen az iskolában, sok tekintetben helyes az a vélekedés, hogy más a földműves és más az asztalos aktív szókészlete.

Mit nevezhetünk az iskola számára aktív szókészletnek? A feleletet talán úgy fogalmazhatnók meg: minden foglalkozási ágnak közösen aktív szókészlete állapítja meg azt a határvonalat, amelyből az iskola aktív szókészlete kikerülhet. Útmutatásul szolgálhatnak itt hasonló szempontokkal szerkesztett szótárak, egyébként meghatározhatnák közösen a tankönyvszerzők is. Célszerű volna, ha minden középfokú iskola tankönyvszerzői döntenék el a kérdést, és így összhangba hozhatnák az egész vonalon a német nyelvoktatást. Vélekedésem szerint: a polgári iskola I—IV., a középiskolák III—V. osztályainak szókészlete közös lehetne, s egyszersmind itt fejeződne be az egyszerű, beszélt stílus nyelvtani szerkezetének felépítése. A többi osztályban azután minden iskola a maga céljai szerint is bővítené szókészletét, ha nem is törekedhetik arra, hogy valamennyit aktívvá tegye beszédjében; bővülnének természetesen a nyelvtani ismeretek, illetve stilisztikai sajátságok is, de ezeknek használatát beszédünkben megkövetelnünk nem lehet.

Az olvasmányi anyag egyszerű stílusának hangsúlyozása a III—V. osztályokban természetesen nem jelenti azt, hogy már a kezdő fokon is ne alkalmazhassunk egy-egy tőről metszett német formát. Pl. es gibt, es gehört mir, du bist mein Augapfel, — es ist verboten zu rauchen, er pflegt zu schreiben; — de minden tankönyvíró őrizzen meg bennünket attól, hogy az első években ilyen formákkal találkozzunk: die Menschen sind der himmlischen Gabe nicht länger wert.

De nem jelenti azt sem, hogy a gyakorlati szempont hangsúlyozásával szakítsunk az irodalommal. Mert hiszen, ha a pusztán gyakorlati célkitűzés arra szorul, hogy olvasmány formájában közölje a nyelvi anyagot (már pedig ezt el nem kerülheti), olvasmányának érdekesnek kell lennie, nem nélkülözhet tehát bizonyos esztetikai sajátságokat. Így nincsen ellentétben nézetével, ha a *nyelvi készség színvonalának megfelelő*, tökéletes írói vagy költői formában közli anyagát, ha irodalmat is nyujt.

A két nézet akkor kerül az iskola szempontjából teljes összhangba, ha nem a széles nyelvtani tudáson alapuló szövegmegértésre törekszik (lásd: latin nyelv, tankönyvek története), hanem ha a nyelvérzék-, a stílus fejlesztésre támaszkodva építi fel az olvasmányok anyagát.

A két felfogást tehát egymásból folyóan, egymással kapcsolatban, sőt a többi tantárggyal érintkezésben is összeegyeztethetjük.

2. *A szavak begyakorlása, a stílusfejlesztés.* Kétségtelenül legfontosabb kérdése a beszédkészség elsajátításának: a szavak begyakorlásának módja. Ismert eljárások a következők: 1. kérdés feltevésével mondatom meg őket (beszédgyakorlat), 2. apró magyar mondatokba foglalom az új szavakat és ezeket ismételtetem meg németül.

Az *új* szavaknak kérdés feltevésével való begyakorlása főképpen csak akkor alkalmazható, amikor az olvasmány tartalma még élénken él a tanulók emlékezetében, szinte azt mondhatnók, hogy csak a leckét követő órán. De nagyobb mérvű *ismétléseknél* a tanuló már nem emlékszik vissza pontosan azoknak a mondatoknak tartalmára, amelyekben a kérdéses új szavak előfordultak. Egyes szavakra vonatkozólag sikerülhet a visszaemlékezés, olyan szavakra, amelyek az események vázlatos menetére vagy egy-egy fordulatra vonatkoznak, de *bő* és *nyelvileg sokoldalú* és *helyes* felelevenítésről szó sem lehet. Fokozottabban áll ez akkor, ha egy *előbbi osztály szókincsének egy részét szeretnők feleleveníteni.* Bizonytalan és hibás feleleteket kapunk, és mivel a kérdés sokszor nem mutat rá határozottan arra a szóra, amelyet meg akarunk mondatni, végül is a magyar nyelvhez kell folyamodnunk. [Nagyon ügyes és ötletes tanár is csak hiányos munkát tud végezni ennél az eljárásnál. — Ez a fejtegetésem nem jelenti azt, hogy a kérdés-felelet formáját elvetem, de itt az új szavaknak, illetve bizonyos mennyiségű szónak aktívvátételéről van szó és pedig a szónak minél többféle formájának bevéséséről. A kérdés-felelet módját a tartalmi elmondások és más megbeszélések eszközének használom fel, amikor a hangsúly nem a szavak begyakorlásán (mert hiszen itt is *hézagosan* ez történik), hanem bizonyos téma feldolgozásán van.]

A magyar szöveg alkalmazása ezért helyesebb. Ha már most megvizsgáljuk ezt a begyakorlási módot annak alapján, amint ezt egyes tankönyvek mutatják, a következőket észlelhetjük. Addig, míg a nyelvtani felépítés történik, a magyar mondatocskák tervszerűen igyekeznek az olvasmányban tárgyalt nyelvtani formához alkalmazkodni és rendszerint ugyanazzal az esettel foglalkoznak, amellyel az olvasmány. Valamely szónak tehát pl. a dativusa előfordul úgy az olvasmányban, mint a magyar szövegben. Mihelyt azonban a nyelvtani alapozás szélesedik és a mondatocskákból természetszerűen mondatok lesznek, már egészen nyilvánvaló, hogy ez a mód az úgynevezett magyarból németre való fordítás, vagyis amikor a tanuló nyelvtani tudására építi fel a német mondat megmondását.

Vélekedésem szerint azonban a nyelvtani ismeretek főfeladata a már kimondott mondat helyességének ellenőrzése, vagyis a beszédkészség elsajátítása szempontjából az a fontos és természetes, hogy akár kérdésre adunk feleletet, akár magyar mondatot kell németül megmondanunk, a beidegződés, a nyelvérzék alapján adjuk meg a feleletet és mondjuk meg a magyar mondatot németül, nem pedig az, hogy nyelvtani tudásunk alapján építjük fel a feleletet. Ezért nem helyes ebből a szempontból az a fordítási mód, amikor a növendék szavakat, illetve mondatrészeket fordít, s így rakja össze a mondatot; vagy még kevésbbé, ha a fordítás afféle matematikai feladat, amikor a mondat tele

van tűzdelve fogós nyelvtani formákkal. Ez a fordítási mód hozzászoktatja a tanulót ahhoz, hogy bármit is mondjon németül, először megfogalmazza a mondatot magyarul és így igen sokszor olyan mondatot fogalmaz meg, amely képességeit meghaladja, hiszen nem tudja a mondat megalkotásánál, vajjon nyelvi tudásának megfelelő mondatot fogalmazott-e meg, örül, hogy megalkotott egy magyar mondatot.

Ez a mód tehát rövid időn belül nem a nyelvérzék fejlesztésén alapuló eljárássá válik, hanem a széles nyelvtani tudással akar céljához jutni, s így a nyelvhelyességet illetőleg a *tág keret* ismét bizonytalanságot eredményez a beszélgetésben, mert nem képes a keretnek megfelelően bőven gyakorolni a *dús* nyelvtani alakokat.

A szavak begyakorlásának ezen két eljárása csak arra elegendő rögzítés, hogy a *növendék a német szövegben ismerje fel a szót és annak alakjait* (persze, ismétlés hiján sok szó feledésbe megy).

Kétséglelen azonban, hogy a második begyakorlási módból kell kiindulnunk, ha beszédkészségre, tökéletesebb nyelvhelyességre és stílusfejlesztésen nyugvó szövegmegértésre törekszünk. Ki kell azonban küszöbölnünk az előbb említett akadályokat.

Tehát: a nyelvtani váz: az egyszerű, beszélt stílus nyelvtana. Mindvégig *csak ennek a nyelvtannak formáit gyakoroljuk* az olvasmány új szavaival, az aktívvá teendő szókészlettel. Nem alkotunk egész mondatot, hanem csak egy mondatrészi formát (kein grosser Ball — keine grossen Bälle). Az igéknél természetesen mondatok keletkeznek, de mindig csak rövid mondatok, mivel az igének mondatrészi gyakorlásán van a hangsúly (er ist zu mir gekommen). Ezek a mondatrészi alakok természetesen egy már nyelvtanilag tisztázott formához simulnak. — Ez az eljárásunk azonban csak úgy illeszkedik bele szervesen a munkánkba, ha stí usunk valamennyi nyelvtani alakjával foglalkozik lehetőleg *minden* szóra vonatkozólag. Mert célravezetőbb, ha a tanuló hallja és pedig minél többször hallja a szónak azon alakjait, amelyeket tervbe vettünk.

Az új szavaknak ezen a módon való feldolgozásánál a nyelvhelyesség, a helyes nyelvtani alak rögzítése a fontos; előzetes gyakorlásuk az iskolában történik, de okvetlenül közölnünk kell (a tankönyvnek!), illetve le kell iratnunk német jelentésüket is (nem nagy labda = kein grosser Ball), hogy a növendékek *otthon* is jól és helyesen begyakorolhassák.

Mivel a beszédkészség elsajátításának természetes módja az, hogy a beszélt nyelv mondatformái észrevétlenül vésődjenek emlékezetünkbe, a nélkül, hogy értelmünk, nyelvtani tudásunk azt szétszedné, a tervbevett szókészletet fel kell dolgoznunk stílusunk mondatainak különböző formáiba is. Az egy típusú mondatokat azután állítsuk össze táblázatba, s így gyakoroltassuk őket. — Ezen feldolgozási módnál a nyelv dallamán, a szórenden van a hangsúly, tehát a mondatformáknak tökéletes beidegződését is célozza. Nagy előnye még ezen táblázatoknak, hogy könnyen *ismételtethetjük* a szavakat és könnyen oldják meg a tervbevett *rokonértelmű* és *egy tőből származó* szavak feldolgozási módját is.

Megtanultatjuk aztán a szavaknak szótári formáját is. És itt szükségesnek tartom megemlíteni egyes szakemberek írtózását a szótári formától, mert ez szerintük nyers anyag, holt valami mondattani szempontból és a tanulók ezt a szótári formát úgy is kitalálják az olvasmány szavainak viszonyított formáiból. Ezzel a kérdéssel kapcsolatban legyen szabad a következőkre felhívnom a figyelmet. 1. A főnevek szótári formája rengeteg esetben kérdésre adott felelet: Wer war das? Der Nachbar. Wer hat geklopft? Der Tischler. Was ist hart? Die Nudeln. 2. Szükségtelen részletesen hangsúlyoznom az analógia rendkívüli fontosságát a nyelvtanulásnál, ami sokkal értékesebb bármely nyelvtani összeállításnál (pl. ablaut-reihen, — főnevek egyes-többesszáma, az igék hármas alakja). 3. A magyar és német nyelv közti szervezetbeti különbséget nem lehet eléggé gyakorolni (főnevek neme, a perf. segédigés alakja). — Hogy pedig a tanulók önmaguktól találják ki a szótári formát, az ahány esetben lehetséges, ugyanannyiban lehetetlen és csak akkor válik igazán lehetségessé, ha az analógia ebben segítségükre van, vagyis ha már sok szót tanultak meg szótári formájukban (umlaut, igék hármas alakja).

Egy szóra vonatkozó feldolgozás módjának szemléltetése: Az olvasmány mondata így hangzik: Die Frau arbeitet *im dem Garten*. A mondat új szava: Garten.

1. *-r Garten*, ⌣ 1. órán.
2. Die Blumen *des Gartens*
   Die Blumen *der Gärten* 2. órán.
3. Hast du *den* schönen *Garten* gesehen? 2. esetleg 3. órán, ha ebből a kérdőformából táblázatot akarok összeállítani és a 2. órán még nem áll elegendő új szó rendelkezésemre.

Az új szó tehát 6-féle nyelvtani formában, 3 egymásután következő órán elevenedik fel. Maga az a tény pedig, hogy a növendék hallja és tanulja is a 6 különböző alakot, ha a beszédben szüksége lesz valamelyikre, ez könnyebben pattan emlékezetébe (amit elősegít természetesen az analógia is).

Tanításunk eddig tárgyalt módja azzal az elpusztíthatatlan beidegzettséggel számol, amit a gyerek ösztönszerűen magával hoz a világra és anyanyelvének megtanulásával szerez. Számol tehát azzal is, hogy bár induktív módon jut a nyelvtani ismeretekhez, a nyelvi sajátságok logikus kapcsolatainak megfigyelését inkább a felsőbb osztályokra bízza. Érdekes volt megfigyelnem a következő esetet. Még a direkt-módszernek a közvetítő módszerré való átalakulása idejében történt, hogy tanúja voltam egy kiváló szakember tanítási módjának A főnévragozás eseteit dolgozta fel valóban mintaszerű induktív módszerrel. A genitivus esetét bogozta éppen, amikor egy alkalommal kétségbeesetten jött ki órájáról Elpanaszolta reményt-vesztetten, hogy akadtak az osztályban számosan, akik elfelejtették a többes acc. és dativu t. És ekkor dühbe gurult, eszébe jutott az ő tanárának eljárása s felírta a táblára, felrúgva az eseteknek eddig követett egymásutánját: die, der, den, die: didereg a dendi s meghagyta, hogy ezt mindenkinek jól „be kell vágni.“ A tanulók pedig már a tízpercben „vágták“: didereg a dendi. Akkoriban, lel-

kes fiatalsággal kissé mosolyogtam ezen, de minden induktív nyelvtanoktatásban való hitem dacára már régen megbocsátottam ezt a destruktív, pardon: deduktív fogást. S valóban elképesztőnek látszik, hogy minden pedagógiai furfang mellett is, a leggyönyörűbbnek elgondolt kitalálási módszerből leolvasott logikus eredmény, szabály mennyire nem érdekli a tanulóknak egy jó részét addig, míg éppen a logikus gondolkodásmód meg nem erősödik bennök.

Magától értetődő, hogy a feldolgozott szókészletet intenzíven kell gyakorolnunk és szigorú számonkéréssel meggyőződnünk arról, hogy a növendékek otthon kellő módon gyakorolták-e a leckét. Nem egyszer hallottuk és olvastuk már azt a különös dicsekvés-számba menő kijelentést, hogy vannak olyan kiváló szakemberek, akiknél a növendékek már az iskolában sajátítják el a szavakat, úgy hogy otthon fölösleges tanulniok. Mindenesetre helyes, ha van a tanárnak erre is módja és ideje, de mindenképpen bele kell nyugodnunk abba, hogy a nyelvtanulás ábécéje a sok gyakorlás. (Különösen olyan típusú tanulóknál kell éberen figyelnünk arra, vajjon otthon is gyakorolják-e szavakat, akikben az előzetes begyakorlás azt a hamis érzést kelti, hogy tudják már a leckét, tehát otthon nem kell foglalkozniok vele.)

A számonkérésnél pedig — és egyéb vonatkozásokban is — aknázzuk ki a munkaiskola elveit, fölösleges aggodalmaskodnunk a miatt, hogy a munkáltató oktatás lehetőségei veszélyeztetnék a tanár egyéniségének irányító, vezető és lelkesítő értékeit. Mert nincsen olyan tanár, aki bele ne avatkozna diákjainak munkájába, ha hiányokat vagy helytelen kérdést, feltevést, felfogást hall és vesz észre és megnyugtatáskép: nincsen olyan diák, aki segítség nélkül, bizonyos fokú irányítás nélkül boldogulna. A közös munka keretein belül elvégezhető öntevékenységről nem szabad lemondanunk.

3. Akadályok, más lehetőségek, összefoglalás. Feltevődik az a kérdés, hogy az eddig vázolt lehetőségeket, a nyelvoktatás célkitűzéseit nem veszélyeztetik-e más körülmények, felvetődik az a kérdés: *hány idegen nyelvet tanítson* a középiskola. Az egyik nézet szerint csak egy nyelvvel foglalkozzunk, de azzal jól, s így egyszersmind csökken a túlterhelés is. Ha csak egy nyelvet választunk, arról kell döntenünk, hogy melyik legyen az. Van olyan nézet, mely legcélszerűbbnek a német nyelvet tartja. De ezen felfogással kapcsolatban az a nézet, aggodalom merült fel, hogy nemzeti szempontból a német nyelv kizárólagossága nem kívánatos.

Ha a kérdést a középiskolának a nemzetben gyökerező feladata szerint vizsgáljuk, nem tartom a kérdést aggályosnak. A mai középiskolának és általában minden magyar iskolának, úgy vélem, elsőrendű feladata, hogy az ifjú nemzedéket a magyar művelődés, a nemes hagyományok és a magyar nyelv őrzőjének és védőjének nevelje. A mai ifjúságnak és elsősorban a középiskola ifjúságának ereje Arany János tökéletes magyarságában gyökerezzék: megerősödik költészetének kristálytiszta értékeivel és megerősödik azzal is, hogy felismeri és szabadulni igyekszik azon hibáitól, amelyeket a költő az ezeréves történelem eseményeiből megérzett. (Szükségtelen különösebben hangsúlyoznom, hogy

az Arany János adta értékekre való építés nem jelent sem vakságot az azóta történtekkel szemben, sem pedig más elvek mellőzését.) És amint Arany költészetéből szinte parancsolóan sugárzik a magyarság értékeinek végtelen, de reális szemmel megformált szeretete, épp úgy kiérződik belőle más népek értékeinek megbecsülése is. Ez a megbecsülés azonban megfontolt, higgadt és nem kerget délibábot. Ha ezen erővel, meglátással és lelkülettel nyúlunk azon anyaghoz, amelyet az idegen nyelvek tanításánál felhasználunk, én nem érzem az egy nyelv alkalmazását aggályosnak. Mutassuk meg az idegen nyelv tanításánál minél sűrűbben, hogy voltak német írók és költők, akiknek megbecsülő kapcsolatuk volt velünk, a magyar földdel, a magyarság életküzdelmével; tágítsuk a régi szűk keretet és mutassuk meg azt is, hogy azok között, akiket az élet idegenből erre a földre sodort, Arany János adta értékek mély átérzői és anyanyelvükön való megéneklői lettek.

Egy idegen nyelvnek tanítását tehát nemzeti szempontból nem tartom aggályosnak, de felvetődik az a kérdés: vajjon *ebben az esetben* a nyelvnek milyen fokú elsajátításáról lehet szó. Akik azt remélik, illetve tűznék ki célul, hogy az idegen nyelvet tökéletesen és jól sajátítsák el a növendékek, lehetetlen valamit remélnek, mert ha a „tökéletes" és „jól" szavak tényleges jelentését vesszük, akkor ezek az iskolai nyelvtanulás szempontjából teljesen hasznavehetetlenek. Tökéletesen és jól birni valamely nyelvet egyéni képességeken múlik, amelyre tehát senki meg nem tanítható. Az iskolában csak egyszerű stílusról lehet szó, amely gerincét adja valamely nyelv szellemének és amelyből egyéni képességek alapján egy magasabb fokú, szebb stílus kifejlődhet. Mivel így az egyszerű stílus magában foglalja azon elemeket, amelyekből összetevődik a komplikáltabb stílus, ez a tény egyszersmind magában rejti a középiskolai nyelvoktatás második lehetőségét is: a nyelvérzéken alapuló szövegmegértést, a nehezebb stílus megértését. A középiskolának — más irányú fontos törekvései mellett — csak ez lehet a valóban elérhető feladata. Ezt az eredményt pedig, vélekedésem szerint, elérhetjük a következő óraszámmal és órarenddel: III—VIII. o. heti 4 óra (VII—VIII. o. esetleg 3-3 óra), kedd, szerda, csütörtök és szombati napokra való beosztással és pedig lehetőleg a tanítási órák 2. órájában. — Bizonyos az, hogy heti 6 óra némi többletet jelentene. Ez a többlet elsősorban bizonyos mennyiségű szó begyakorlására vonatkozna, mert tapasztalatom szerint körülbelül 30—35 szó az a mennyiség, amit a növendékek más irányú, bármilyen tárgyú, tehát más idegen nyelvi elfoglaltságuk mellett egy héten gyümölcsözően *befogadni képesek*. A begyakorlás egy részét azonban áthárithatom házi, otthoni munkára, sőt kívánatos is, hogy egyszer-egyszer a saját lábán iparkodjék járni a növendék, ha néha tövises is ez az út. Igy például olyan rövid elbeszélés elolvasását tűzhetem ki házi feladatául, amelynek szavai és mondattípusai ismeretesek. Ezért hangsúlyoztam több ízben, hogy a tankönyv közöljön ilyen fajta olvasmányokat is. És tervszerűen felépitett tankönyv mellett nem tartom lényegbevágónak, ha nem mindennap tartunk németnyelvi órát.

A németnyelvi anyagnak ilyen elosztása mellett pedig a gimnázium akkor bír el könnyebben még egy idegen nyelvet az V. osztálytól, ha

latinnyelvi tanulmányait 3 órára csökkenti. Az összes idegennyelvi órák elosztása akkor a következő volna: V—VII. osztályban latin nyelv 3, német nyelv 4 (esetleg VII—VIII. o. 3-3), angol, olasz vagy francia nyelv 4 óra, összesen 11 óra. Mivel pedig a felső osztályok tervezete az egyes iskolatípusoknál mellőzi a latin nyelvet, úgy ezeknél annál inkább tartható meg a két idegen nyelv.

*

A németnyelvi érettségi vizsga pedig két részből állna: 1. elbeszélő stílusban megírt német szöveget fordítana a tanuló, 2. számot adna beszédkészségéről. Ez utóbbi témái lehetnének: séta az iskolában, a főutcán, a városban stb., stb., és ha például arra szólítanánk fel a jelöltet, hogy beszéljen valamit a „Toldi"-ról, „Buda halálá"-ról stb., ez nem jelenti azt, hogy betanult szövegeket mondana el, hanem éppen ellenkezőleg: megmutatná, hogy mennyire tudja magát németül kifejezni. (Szereplőszemélyek, egymáshoz való viszonyuk, rövid mese; sőt egyáltalában nem volna baj, ha ilyen témákkal kapcsolatban párbeszéd fejlődne ki a tanár és a jelölt között.) Egyébként is rémítő- és lehetetlen valami a témák mennyiségénél fogva arra gondolnunk, hogy ilyen esetekben szövegeket tanulnának be a növendékek.

(Jelen értekezésem részben azon észrevételek megbeszélése is, amelyeket Petrich Béla dr. és Erdődi József munkám [Hogyan valósítható meg a német beszédkészség az iskolában] ismertetésével kapcsolatban felvetettek.)

Lemle Rezső.

A leányok lelki fejlődése a tanítónőképző intézetben.

I. A lelki fejlődést meghatározó egyetemes nemi sajátságokon belül az egy nemhez tartozó tanulók gondolat- és érzelemvilágának, akarati életének kialakulásában tipikus különbségek találhatók a különböző rendeltetésű iskolák sajátos szellemének megfelelően. Ebből a szempontból természetesen az elemi iskolák nem jöhetnek számításba, annál inkább a középfokú iskolák különféle típusai, mert az ezekben eltöltött évek a legdöntőbbek mindkét nembeli ifjúság számára a lelki érés folyamatában. Az egyes középiskolák a maguk rendeltetésének megfelelő szellemi hatásával tervszerűtlenül is (pusztán a bennük kialakult hagyományok erejénél fogva), még inkább tervszerű hatások folytán irányt adnak növendékeik érdeklődési körének, táplálékot nyujtanak érzelmi életüknek, akarati megnyilvánulásaiknak.

A leányok lelki fejlődésében igen figyelemreméltó a tanítónőképző intézet sajátos szellemének kedvező hatása. Az okot erre két körülmény szerencsés összetalálkozása adja meg:

1. A tanítónőképző intézet növendékeit azokban az években neveli, amikor azok lelki fejlődésük legfogékonyabb szakaszában vannak: ál-

tálában 14—19 éves korban. Ez az u. n. „kritikus kor", az erők kibontakozásának kora, amelyben a fizikai érés folyamatával együttjáró lelki érés jellemzi a leányok lelki fejlődését is. Bühler Sarolta szerint e fejlődési szakasz alapélménye a vágyódás, a lelki kiegészülés szükséglete.[1] Ez annál erősebb és követelőbb szükségérzetté válik, minél nagyobb mértékű a fiatal leányokban ébredező anyai ösztön és minél nagyobb nehézséget jelent számukra a felnőttek világában való elhelyezkedés az élettapasztalatok hiánya, vagy a világról, az emberi életről, a női sorsról alkotott fogalmaik zavaró hatása miatt. A leányok ebben a korban vágynak a legmegértőbb segítésre, olyan vezetőre, akit eszményképül választhatnak, aki lelki küzdelmükben a helyes utat megmutatja, aki minden emberi kérdésben segítséget tud nyujtani és akinek sikerül céltalannak látszó életük számára célt, tartalmat, értelmet adni.

2. A választott életpálya hatása a tanítónőképző intézeti nevelésben egyre jobban érvényesül, nemcsak a nevelésügyi ismeretek különböző ágaiban, hanem valamennyi közműveltségi tárgy keretében is, mert a tanterv szellemében „minden tárgy a tanítói hivatásra való kiképzést" tartozik szolgálni.[2] Minthogy a tanítói hivatás a női lélek természetének legjobban megfelelő életpálya, ahol a nő veleszületett anyai ösztönét a családi élet keretein kívül a legáldásosabban elégítheti ki, természetes, hogy a tanítónőképző intézetekben szerzett ismeretek és tapasztalatok a bontakozó — életcél, élettartalom után vágyakozó — női léleknek igen mély és kedvező hatású mozgatói lehetnek. Ebből a szempontból különösen figyelemreméltók a nevelésügyi ismeretek, amelyek, a „tanítás gerincét alkotják"[3] és a leányok sajátos érdeklődési irányának a legáltalánosabban nyujthatnak bő táplálékot.

II. Ha a tanítónőképző intézetek belső életét figyeljük, az itt fejlődő leányokat 3 csoportban láthatjuk: 1.) az I - III., év, 2.) a IV. év és 3.) az V. évfolyam növendékei. E csoportok egy-egy fejlődési szakasznak tekinthetők a tanítónőképző intézeti nevelésben.

Az első három évfolyam növendékei alig különböznek egymástól érdeklődési kör, gondolkodásbeli mélység tekintetében. Ezeken még nem igen vehető észre a választott életpálya hatása. Az egyes osztályok határai elmosódnak ebből a szempontból. Nincs pl. oly nagy fejlettségbeli különbség az I—II., II—III., sőt még a I—III. osztály növendékei között sem, — gondolkodásban, érzelmi, avagy akarati téren — mint a III—IV. évfolyam növendékeinek lelki élete között tapasztalható. A IV. osztály feltünően élénk szellemi fellendülésétől ismét különbözik az V. évfolyam lelki világa, amely a IV. évfolyam nagy fejlődéséhez képest kisebb mértékű haladást mutat.

1.) Az első csoportba tartozó leánytanulókat (I—III. év) általában véve az öntudatlan lelki élet jellemzi. Kivételt csakis a rendes korhatárt tullépett idősebb növendékek között lehet találni. Még „gyermek

---

1 Bühler Sarolta: Az ifjúkor lelki élete. (Ford.: Várkonyi Hildebrand) Bpest, 1925.

2 Tanterv és utasítás a m. kir. áll. tanító- és tanítónőképző intézetek számára. Budapest, 1925. 7. o.

3 Ugyanott.

módra", mintegy „napról-napra" élnek, úgyszólván benyomásaiknak tudatos megőrzése nélkül, ahogyan Bühler Sarolta a 14—17 év körüli leányokat igen találóan jellemzi általában, mint akik a tagadás korszakában vannak.[1] Az I—III. évfolyamig fokozatosan befelé haladás észlelhető ebbe a korszakba a leányok magatartásán. A III. évfolyam a mélypont. Az érzékenység, ingerlékenység, nyugtalan és izgulékony viselkedés rendszerint ennek az évfolyamnak a jellemző vonásai. A fegyelmezés itt okoz a legnagyobb gondot (dac, pajkosság, féktelenség, hiúság, hódításvágy stb. miatt).

Az I—III évfolyam növendékei az embereket, jelenségeket, dolgokat jórészt a szerint ítélik meg, amilyen hatást ezek reájuk tettek. Ritkán tekintenek a dolgok mélyére, igazi értékek helyett inkább csak külsőségek ragadják meg érdeklődésüket. Ezen a fejlettségi fokon tárgyilagosságuk valóságérzékük és emberismeretük még igen csekély, az élet kérdéseiről inkább csak leányos kíváncsiságból tudakozódnak. Az élet jelenségei között kapcsolatokat még nem látnak, világszemléletük igen fogyatékos, hézagos, könnyen befolyásolható. Még nem alakult ki lelkükben a tanítói hivatásra ébredéssel velejáró nevelői szempont, mint uralkodó gondolat, érzelmeket, cselekvést átható irányelv. Érzelmi és akarati életüket nagy hullámzás, rendszertelenség, bizonytalanság, félénkség, bizalmatlanság, ingatagság jellemzi. Különösen nagy hangulatváltozások mutatkoznak az iskolai kötelességek teljesítésében a III. évfolyamban, ahol a tanítónőképzés idején átlag a leggyengébb a tanulói előmenetel és legtöbb a panasz a növendékek figyelmetlensége, szorgalmának hiánya miatt. Bár az I—III. osztályos növendékek előtt is sok tárgy keretében esik szó jövő hivatásukról (újabban a külön e célra rendszeresített „tanítói hivatás" óráin is!), hallanak erről állandóan idősebb IV—V. éves társaiktól is (egy-egy nevelési kérdés, vagy próbatanítás gyakran ad okot megvitatásra az iskolán kívül is!) mindamellett szinte egyetemesen merül fel az a kérdés, hogy miért tanulnak olyan sok mindent, amit az elemi iskolában nem tanítanak. Az egyikmásik leányban élő vágyakozás a tanítói hivatás után külsőségeken alapul, vagy a szeretethiány érzéséből fakad. Így pl. bizonyos fokú gyerekes irígységgel nézik, hogy a felsőbb évesek „a kis gyakorlósokat" sétáltatják, vagy tanítják és sóvárogva gondolnak arra az időre, amikor majd ők is ugyanezt tehetik, amikor ők is „tanítónénik" lesznek. A „befelé élők"-ben a „meg nem értés" leverő hatása, a szeretet utáni vágyakozás és a lelki kiegészülés keresése ad táplálékot annak a gondolatnak, hogy bárcsak ő lehetne a szeretett és tisztelt tanítónő helyében. Ezt különösen ott lehet gyakran tapasztalni, ahol a gyakorlóiskolának nő-tanítója lelkes ügybuzgósággal és rátermettséggel végzi a maga munkáját. (Nem lehet eléggé hangsúlyozni a gyakorlóiskolai tanító példájának döntő fontosságát a tanítói pályára nevelés szempontjából!)

A tanítónőképző intézetbe kerülő leányok legnagyobbrészt szeretik a gyermeket, de 14—17 éves korukban még nem ismerik a gyermeki természetet általában. E korban áll a fiatal leány lelkileg legtávolabb a

[1] Bühler S. említett műve: 28—31. o.

gyermektől. Természetes, a leánylélek fejlődésével velejáró lelkiállapot ez, amikor a serdülő a saját „én"-jével s az ezt kiegészítő eszmény (ideál) keresésével van teljesen elfoglalva. Önmaguk, vagy a másik nemhez tartozók állnak itt az érdeklődés középpontjában. A gyermek megértése végett a multba kellene visszatekinteniök, a saját gyermekkorukra, amikor pedig a legfontosabb számukra éppen: a *jelen*. Ez a komoly figyelmet érdemlő lelki háttere annak a körülménynek, hogy bár a III. éves növendékek lélektani megfigyeléseik és tanulmányaik segítségével közelebb állanak jövő hivatásuk tárgyához: a gyermekhez, tapasztalataikat is megfelelő irányító szempontok szerint tudatosan gyüjtik, mégis a választott életpálya hatása mélyebben nem érinti őket, mint az I—II. éveseket. Tapasztalataik, ismereteik ezen a fejlettségi fokon még a saját benső élményeiktől függetlenek, mert csak a gyermek lelkivilágának szemlélésére irányulnak a saját multjuk, a saját eddigi fejlődésük iránti érdeklődés felébredése nélkül. A lelki élet törvényszerű jelenségeit megfigyelik ugyan, de azok befolyásolása, a nevelés szempontjából való értékelése éppolyan kevéssé élményszerű még itt, mint az I.—II. évfolyamban. Igy pl. szemükbe ötlik a gyermek indulatos, kapzsi, engedetlen, hazug természete, de a hibák, rossz szokások orvoslásának lehetősége és mibenléte nem kérdés még számukra. Ezen a fokon még nem tudják megérteni: milyen súlyos dolog valakit nevelni! Legfeljebb ennek anyagi nehézségeit értteti meg velök a szülők iránti jóérzés. Itt egészen természetesen messze vannak még attól, hogy mélyebb kapcsolatokat, oki és okozati összefüggéseket lássanak a gyermeki lélek — vagy akár saját lelküknek — megnyilvánulásaiban.

2. Igen nagy változást jelent a leányok lelki fejlődésében a tanítónőképző intézeti nevelés második szakasza: a IV. évfolyam. Itt a leányok legnagyobb része a 18. évében van. A lélektani kutatások szerint ez az időpont a lelki fejlődés utolsó szakaszára való átmenet kezdete, amely a felnőtt nő lelki érettségéhez adja meg a végső lendületet. Ekkor indul meg a belső világ kiegyenlítődése a külsővel, ekkor kezd elsimulni az eszmények és valóságok, az idealizmus és realizmus közötti ellentét. Most eszmélnek rá a leányok rendszerint felnőtt voltuk tudatára s „elérkezik a nyugodtabb fellépésnek és a társaságban való készségesebb elhelyezkedésnek ideje."[1] A belső-külső világ ellentétei a mai viszonyok között rendszerint nagy lelki válságokat okoznak; ezek kiegyenlítődési folyamatára igen kedvezően hat az a körülmény, hogy a IV. éves leányok érdeklődésének középpontjába a nevelés kérdései kerülnek. Ezeknek boncolgatása közben figyelmük egyre jobban irányul a saját fejlődésük történetére, élményeik magasabb szempontból való vizsgálására, nevelői szemmel való értékelésére. Az eddig öntudatlan lelki élet mindinkább tudatossá válik. Két hatalmas tényező egybefonódó hatását lehet ebben a tudatosodási folyamatban észrevenni: 1. a neveléstani ismeretek és 2. a gyakorlóiskolai próbatanítások nevelő hatását. E tényezők egymást kiegészítő, párhuzamos hatásából fakad az a sok kérdés, amely a tanítónőképző intézet leányifjúságát — más típusú leány-

[1] Bühler S. eml. műve: 33. o.

középiskolák növendékeitől eltérően — foglalkoztatja önmagából kiindulva az egész emberi közösséget érintő nagy kérdésekig. Ebbe a sajátos kérdéssorozatba torkollik minden közműveltségi tárgy nevelő hatása, mindazoknak a személyiségén keresztül, akik csak beleavatkoznak a tanítói hivatásra készülő leányok lelki fejlődésébe.

Mind a neveléstani ismeretek, mind a gyakorlóiskolai szereplések, élmények és tapasztalatok arra késztetik az előző évfolyamok idején még gondtalan, felelőtlen életet élő leányokat, hogy önmagukat vegyék vizsgálat alá: alkalmasak-e a tanítói pályára? Milyen okból vállalkoztak erre? Belső indításból, vagy külső kényszer hatására választották a nevelés felelősségteljes munkáját életük hivatásának? A tudatosodási folyamat annál sikeresebben, mélyrehatóbban indul meg, minél korábban kerülnek szembe a IV. éves növendékek ezekkel a kérdésekkel megfelelő eszméltetés által. Döntő jelentőségű ezért *a legelső neveléstani óra hatása,*[1] amely elé igen nagy várakozással néznek minden évben a 18—19 éves leányok. Ha sikerült ezt a várakozást az egész évi munka iránti komoly érdeklődés felkeltésével, a nevelés nagy egyéni és közösségi értékének a megvilágításával kielégíteni, akkor nemcsak a nevelésügyi ismeretek iránt sikerült érdeklődést és a tanítói hivatás iránt lelkesedést kelteni a fejlődő leányok eszményekért leginkább rajongó korszakában, hanem igen figyelemreméltó komoly önnevelési szándékot is egy magasabbrendű, egyetemes női életcél érdekében, tekintet nélkül arra, hogy a mai nehéz életviszonyok mekkora területen, milyen életkeretek között engedik érvényesülni az önzetlenül jóra törekvő, másokra mindig nevelői módon ható nőket.

A tapasztalatok azt igazolják, hogy még a felületesebb, talán ép-

[1] Az első neveléstani óra hatását rendkívül kedvezően mélyítheti a jó neveléstani tankönyv bevezető fejezete. Ilyen elsősorban az *Imre Sándor Népiskolai Neveléstana* (Budapest, 1932.), amelynek előszava — más iskolai tankönyvektől eltérően — egyenesen azokhoz szól, „akik e könyvből tanulni kezdenek". Nagy fogantyú a bontakozó nevelői lelkület alakításában, ha írásban történik az ilyen előszó olvasásakor támadt egyéni gondolatokról való beszámolás. Az említett neveléstani könyv 5. oldalán különösen a következő sorok adnak érdekes egyéni megnyilatkozásra alkalmat: „A tanítójelöltek önismerete gyarapodik így s ezzel párhuzamosan erősödik az elhatározása: ezen a pályán akarja-e teljes lélekkel szolgálni nemzetét és kielégíteni lelke szükségletét, — avagy még idejében elmegy innen, hogy kenyerét egyebütt keresse meg". — Van, aki „ünnepélyes érzéssel", „megilletődéssel", más azonban „igen nagy nyugtalansággal" olvassa a könyv írójának hozzáintézett sorait Érdekes volt egy közepes tanulónak az az őszinte megjegyzése, hogy kedve lett volna „az egész könyvet nyomban végigolvasni, mint valami regényt", annyira felkeltette benne az előszó a tanulási vágyat, hogy annál jobban tudja magát nevelni. Az ilyenféle megnyilatkozások egyrészt a leányok egyéniségére vetnek fényt, másrészt közvetlenebbé, személyhez szólóbbá és így az egyéni lelki szükségleteket kielégítőbbé tehetik a nevelés elméletében való tájékoztatást.

A neveléstan szaktanárainak igen értékes útmutatást ad *Imre Sándor* „A neveléstan első órája" c. cikkében az első neveléstani órára való előkészülethez (Magyar Tanítóképző, 1932. júniusi szám).

pen a tanítói pályára nem való"-nak tartott leányokban is felmerülnek lassanként az önnevelésre késztető kérdések: Megvannak-e a választott életpályához szükséges jó tulajdonságaik? Mi lehet az oka az e téren mutatkozó hiányoknak? Hogyan lehetne ezeket pótolni? Szinte óráról-órára világosodik meg előttük, hogy mi mindent kíván tőlük a tanítói pálya, amire azelőtt nem is gondoltak! Meglátják a jónak, nemesnek az értékét és az emberi élet szempontjából való jelentőségét. Közvetlen tapasztalat nyomán rájönnek arra: miért szükséges mindaz, amit a tanítónőképző intézetben tanulnak? Az eddig személyes hiúságból, vagy szülők iránti hálából fakadó tanulói kötelességeket egyre jobban áthatja a jövő hivatásért érzett felelősség, amely a választ megadja: szükség van e tanulmányokra azért, hogy gondolkodásuk a lehető legteljesebben kifejlődjék, mert a tanítónak műveltnek, olvasottnak, az életre általában véve „felkészült"-nek kell lennie, hogy alapos, széleskörű, sokoldalú tájékozottsága jövő környezete: tanítványai, ezek szülei, tehát leendő állomása felnőtt tagjai, egy emberi közösség előtt tiszteltté, becsültté tegyék.

A IV. évfolyam tanulóinak magatartására jellemző, hogy a kényszerű kötelességek helyét egyre jobban elfoglalja a benső indítás érvényesülése még a gyengébb, vagy nehezebben bánható leányokban is. A munkateljesítmény rugója mindinkább az az erősödő vágy, hogy minél jobb tanító válhassék belőlük. Észreveszik azonban azt is, hogy az embert nemcsak tudása, értelmi fejlettsége teszi értékessé, a társadalom számára hasznossá, még fontosabb az erkölcsi fejlettség, a nemes jellem, amelynek alapfeltétele az egészség. Ezt is a tanítói pályára való készülés legfontosabb, középponti tárgya világítja meg legszemléletesebben a maga teljességében. A neveléstan tanulmányozásakor jönnek reá a leányok arra, hogy jövő hivatásuk: a tanítás nemcsak egyszerűen kenyérkereseti forrás, megélhetést nyujtó életkeret, hanem a szó legnemesebb értelmében vett nevelő munka tartozik lenni. E nevelő munka apró részleteinek messzire nyúló hatását meglátva még a közönbösek lelkében is aggódás támad: „Eleget tudok-e majd tenni nevelői kötelességemnek?" Erre az általánosan nyugtalanító kérdésre az első próbatanítás adja meg a választ, ennek sikere vagy sikertelensége egyaránt fokozottabb önnevelésre való törekvés gondolatát érleli meg a fejlődő női lélekben.

A gyermekekkel való első szembeállás, *az első tanítás élménye döntő jelentőségű* — mondhatni életsorsot meghatározó — fordulópont a 18—19 éves tanítónőképző intézeti tanulók jellemének alakulásában. Egész énjüket mélyen átható élmény számukra, amikor először érzik át a nevelő szerepében jövő hivatásuk nagyszerűségét. Többnek, nagyobbnak érzik magukat annak a félórának a hatására, amikor egy vonal, hang, betű vagy számjegy tanítása közben várakozó szemmel néznek rájuk a kis I. elemi osztályos gyermekek. Amit elvben a neveléstani órákon már magukévá tettek, azt a személyes tapasztalatok tudatosabbá, meggyőződéssé teszik: beszédjük, mozgásuk, egész magatartásuk példa tartozik lenni munkájuk végzése közben, amiről önmaguk, társaik, tanáraik előtt komoly felelősséggel kötelesek számot adni. Tanítás közben tapasztalják, majd az ezt követő bírálatok alkalmával még jobban ráeszmélnek:

milyen nehéz gyermekekkel bánni, kérdéseikre feleletet adni, bennük a kívánt szellemi folyamatot megindítani, egy-egy nemes érzés húrját ügyesen, erőltetés nélkül megszólaltatni, indulataikat fékezni, rossz szokásaikat kevesbbíteni és lelküket általában véve a fejlődés útján előbbre vinni. E nehézségek okai megvilágosodnak lassanként a neveléstani órákon, főleg az öröklés és környezet nagy kérdéseinek tárgyalásakor. Különösen itt döbbennek reá: mi minden hat fejlődésünkre, egész életünk alakulására, önmagunk, környezetünk, nemzetünk sorsára! Milyen nagy dolog az élettárs megválasztása az utódok, a születendő gyermekek minősége s az egész magyar faj fennmaradásának szempontjából! Menynyire fontosak és mélyrehatók családi környezetünknek különösen az élet kezdetén bennünket öntudatlanul ért hatásai! Mit jelent anyának, nevelőnek lenni! Mennyi mindenre kell ügyelni a gyermekek öröklött hajlamai miatt, hogy bennük csak a jónak, nemesnek csíráját fejleszthessék! Ehhez az utat egyre határozottabban látják: önmagukon keresztül. Igy válnak önmaguk legfontosabb problémájukká a nevelés szempontjából. Most már nevelői szemmel kezdik nézni saját életüket, lelki fejlődésüket, az őket környező világot, az egész emberi életet.

Az így meginduló és a leányok egész magatartására kedvező öni nevelési folyamatot nagyon mélyíthetik a neveléstani órákon kívülegyéni beszélgetések, akár az órákon elhangzott, de személyes vonatkozásban ki nem fejtett, akár nagyobb elmélyedésre késztető, írásban megoldott nevelési kérdések alapján. Az ilyen őszinte megnyilatkozásokra nevelői szándékból nyujtott alkalmak nemcsak a tanár lélekformáló munkáját tehetik biztosabbá és eredményesebbé, hanem a növendék önismerete szempontjából is nagyjelentőségűek. A 18—19 éves leányok legnanagyobb része ilyen úton valóságos életszükségleteit elégíthetik ki, azt a benső szükségérzetet, hogy lelküket „kiöntsék" olyan valaki előtt, aki őket a jóra való törekvésükben erősíteni tudja s a tisztulás, javulás utáni vágyakozásuknak táplálékot ad.[1])

Kétségtelen, hogy a neveléstan tanára itt nyúlhat be leghatékonyabban a fejlődő leányok lelki alakulásába az ő életre előkészítő, önnevelésre indító, életfelfogást és életirányt meghatározni tudó képességeivel, nevelői személyiségéből áradó szuggesztív hatásával. Itt veheti észre legéberebben azokat a válságokat, amelyek vagy a korszellem, vagy az egyéni körülmények romboló erejének következményei. Itt tehet legtöbbet ezek ellensúlyozására az értelem fejlettsége és a szükség szerinti tájékoztatással.

A neveléstan számtalan kérdése közül ilyen célból első helyen említhetjük a környezeti hatások boncolgatását. (Pl. ilyen címen: „Környe-

1) A tapasztalat azt mutatja, hogy erre igen komolyan kellene gondolni különösen ott, ahol a legfogékonyabb életszakaszukat élő leányok internátusi környezetben élnek az anyai gondoskodástól távol. Bajos eldönteni, hol van az ilyen nevelés alkalmaknak nagyobb jelentőségük és szükségük; ott, ahol a távolban levő anya iránt bizalom, avagy ahol bizalmatlanság él a leányok lelkében? — Sajnos, az internátusnak nem lehet a tömeg miatt; *soha* annyira közvetlennek lennie *mindenki* számára, mint az otthonnak, de törekedni — a lehetőség szerint — mégis kell erre.

zeti hatások eddigi fejlődésemben".) Ez a kérdés nemcsak nevelői tudatosság fejlesztésére alkalmas, hanem ezáltal a bontakozó női jellem nemesítésére, erősítésére is, mert bő anyagot nyujt az egyéni fejlődés tényezőinek az elemzésére. Egyben igen szemléletes képet adhat a várható alakulás mértékéről és irányáról is. Az ilyen dolgozatokból a mai túlterhelt, kilátástalan jövő előtt álló, jóra törekedni akaró, de ezer kísértésnek kitett leányok tanuló életének nem sejtett gyötrődéseibe lehet sokszor bepillantani. Szülőkkel, tanárokkal, társakkal, önmagukkal és az egész élettel való meghasonlás, olykor az öngyilkosság szándéka, a női sorsot érintő nagy kérdések (szerelem, házasság), a jövő hivatás lelkes szeretetének és a nehéz elhelyezkedés tudatának kínos és nyomasztó összeütközése, a tanulói és társadalmi kötelességek miatti kettős élet sokszor elviselhetetlen terhe testet-lelket egyaránt felörlő izgalmakra mutatnak éppen a legnagyobb nyugalmat kívánó fejlődési korszakban.[1] Nem ritka eset, hogy az ilyen „önvallomások" már pusztán a közlési lehetőség tudatával is jótékonyan hatnak és minél őszintébben sikerül a leányoknak természetüknél fogva a saját lelki életüket feltárni, annál hamarább bekövetkezhet a megnyugvás, a lelki egyensúly érzése.

Az elmondottakból látszik, miért tekinthetjük a tanítóképző intézeti nevelés második szakaszát, a IV. évfolyam hatását fordulatnak a 18-19 éves leányok lelki fejlődésében. Neveléstani tanulmányaik, ezekkel kapcsolatos szemlélődésük alapján nemcsak a tanítói pálya feladatát; a nevelést ismerik meg, hanem megtanulnak gondolkodni az iskolán, a gyermeken, a nevelés módjain; fejlődik nevelői érzékük, ügyességük, önismeretük, élet- és világismeretük. Utbaigazítást kapnak az életre. Ez a magyarázata annak, hogy más középiskolák (pl. leányliceum, női kereskedelmi iskola, stb.) hasonló korú leánytanulóinál a tanítóképző intézet IV. éves növendékei viszonylag sokkal kiforrottabbak, komolyabb gondolkodásúak, nagyobb a felelősségérzésük, fejlettebb a kialakulóban levő női személyiségük. A tanítói életpálya szeretete, a gyermek, ennek nevelése iránti érdeklődés, az anyai hivatás értékelése, az eszmé-

[1] A neveléstan tanárának tárgya természeténél fogva igen nagy lehetősége van e nyugtalanságok eloszlatására (nagyobb, mint bármely más tárgy tanárának, akár a „tanítói hivatás órája" vezetőjének is, ha az nem ő maga a IV. osztályban), ha avatott kézzel nyúl az ilyen természetű dolgozatok, beszélgetések tanulságainak elmélyítéséhez. Rá lehet — sőt egyenesen kívánatos — megfelelő módon, egészen nyiltan mutatni arra, minden nagyképűség vagy „tűzzel-vassal" való felvilágosítás szándéka nélkül, hogy mindannyiunkban emberi mivoltunkból következően miféle ösztönök működnek. Idevonatkozóan már sok ismerete van a 18-19 éves mai leányoknak, de ezek az ismeretek élettapasztalat és anyjokkal való őszinte beszélgetés hiányában hézagosak, rendszertelenek, nyugtalanítók, zavarosak. Különösebb biológiai fejtegetések, u. n. „nemi felvilágosítás" nélkül, egy-két meggyőző hasonlattal, ügyesen alkalmazott példával, ha nem is teljes (erre nincs is szükség!) de megnyugtató képet lehet adni a női élet mélységeiről, a nő sorsát meghatározó erők viszonyáról. Itt lehet igen helyénvalóan a nő nemzetmentő és nemzetpusztító hatására is rámutatni. Igen jó szolgálatot tesz e célból Csiáné és dr. Csaba Margit: „Amit egy nagy leánynak tudnia kell." c. műve az ebben a korban már szükséges életismeretek rendezése szempontjából.

nyekhez való ragaszkodás fokozódása, az önnevelésre való egyre nagyobb törekvés mind hozzájárul ahhoz, hogy gyökeresen megváltozzék az életcélt, megértést, lelki kiegészülést kereső leány egész benső élete. Nyugtalanság helyett egyenletes munkakedv, gyanakvás helyett őszinteség, képzelődés, túlérzékenység helyett erőkifejtés és az ennek nyomában járó életkedv, magába zárkózás helyett a családtagok, társak, egyszóval a társadalmi életbe való símább beilleszkedés lesznek rendszerint magatartásának jellemző vonásai.

3.) Az önnevelésnek s ezzel együtt a női jellem további tisztulásának és a nevelői tudatosság mélyülésének lehetőségei megvannak az V. évfolyam tanulmányainak a keretében is. Az önnevelési folyamat a tanítóképző intézeti nevelés harmadik szakaszában tovább tart, de már nem olyan élénk, mint a IV. évben. Az utolsó év, a választott életpályára előkészítő tanulmányok befejezésének gondolata sajátos vonásokat mutat a leányok lelki életében. A túlterhelés veszedelmei — a tanítónőképző-intézeti nevelés jelenlegi szervezetében — az V. évfolyamban a legnagyobb méretűek. A testi és értelmi kimerültség itt sokszor mutat aggasztó jelenségeket. Ezek oka rendszerint az előző éveknek leányokra jellemző helytelen, gépies tanulási módja, amely az idegekre s általában a testi szervezet állapotára rombolólag hat. A sokféle tárgy sokirányban kíván odaadó, komoly, elmélyedő munkát, a legtöbb leány munkabírása azonban a beállott fáradékonyság következtében aránytalanul csökken és ez a körülmény mélyen érinti a tanulók kedélyállapotát. Kevés idő jut a benyomások, az ismeretek feldolgozására; nyugalmasabb szemlélődésre itt nincs meg az a lehetőség, mint a IV. évfolyamban. Ennek természetes következménye az ingerültség és az ezzel járó még nagyobb fokú fáradékonyság; ez az iskolai munka egész menetét zavarja. Az érdeklődés iránya már nem olyan egyvonalú és az életpálya iránti lelkesedés — ami a IV. évfolyam lelkivilágára annyira jellemző — tompul. Részes ebben a küszöbön álló elhelyezkedés bizonytalansága, az öt év óta látogatott intézettől való elválás leverő, avagy éppen várva-várt pillanata; ez mind meglátszik az osztály hangulatán és magatartásán. Az önként vállalt tisztségek is megsokasodnak az utolsó évben és terhesebbé válnak (önképzőkör, más ifj. egyesületek, tanyai misszió, szegénygondozás, társadalmi élet) Az iskolánkívüli élet hatásai (családi gondok, társadalmi élet) szintén mélyebben érintik az utolsó évfolyam növendékeit; a legtöbben türelmetlenebbül gondolnak jövő sorsukra, mint az előző években. Az életkedv gyakori hiánya, az egész osztályon sokszor tapasztalható levertség miatt természetesen az oktatás hangulatát sokkal nehezebb megteremteni, mint pl. a IV. évfolyamban. Az érdeklődés, figyelem lankadása, valamennyi tárgyban, még a nevelésügyi ismeretekben is tapasztalható. Sok leányt akadályoz munkája nyugodt, eredményes végzésében (nemcsak a gyengébbek között!) az egyre közeledő képesítővizsgálat nyomasztó gondolata is, különösen az újabb időben szokásos minősítés miatt az állásra való jogosultság elnyerése szempontjából. Nem lehet eldönteni, hogy hol jelent ez nagyobb veszedelmet, ott-e, ahol a leányok rendezettebb anyagi viszonyaik miatt a társadalmi élet követelményeinek is eleget kénytelenek tenni (főleg az

anyák sürgetésére, nyugtalanító hatására!) vagy ott, ahol a szülők anyagi gondokkal küzdenek és éppen a családfenntartás reményével várják az V. éves leányok tanulmányának minél jobb eredménnyel való befejezését. Mindkét eset végzetessé válhat az ilyen korú leányok sorsára és megnehezíti a nyugodt lelki életű, nevelői lelkületű női szemilyiség kialakulását. Fontos, hogy mindezeket a nehézségeket az V. évfolyam valamennyi tanára ismerje és ezeknek a leküzdésére a növendékek érdekében tegyen meg minden lehetőt. Ne a tanítási anyag mennyiségét akarja mindenáron csorbítatlanul diadalra juttatni a tanulók munkabírásának figyelembe vélele nélkül, hanem igyekezzék a tárgyának megfelelő minél egyszerűbb módszerrel, minél kevesebb erőfeszítéssel a kivánt eredményhez juttatni. Itt, a tanítónőképző intézeti nevelés utolsó évében különösen nagyjelentőségű a nevelők lelki egyensúlya, derűs lelkiállapota.

III. A 19—20 éves leányok a tanítónőképző intézeti nevelés befejezésével, a teljes lelki fejlettség fokát még nem érték el, de az ehhez vezető úton már elindultak, sőt gyakran már igen messzire is haladtak. Az erre való képesség mértéke egyénenként nagyon különböző az öröklött és a tanítónőképző intézetbe jutásig szerzett tulajdonságok minősége szerint. Az itteni hatások bármilyen kedvezőek, elhomályosulhatnak, elsorvadhatnak még a későbbi életnehézségek között, mégis nagyjelentőségűek a női lélek alakulása szempontjából 1.) értelmi és 2.) erkölcsi tekintetben egyaránt.

1.) A tanítónőképző-intézeti növendékek sokirányú gyakorlati ismeret szereznek; ezek legtöbbje sajátos természetüknek megfelel és az életre készíti elő őket nevelői gondolkodásuk kifejlesztésével. Igy alkalmasabbá válnak a nő természetes hivatásának betöltésére is: a családi életben reájuk háruló kötelességek végzésére.

2.) Amennyire a leányok nevelői lelkülete kifejlődik, olyan mértékben hatja át érzelmi világukat a felelősség gondolata egyéni és nemzeti vonatkozásban. Ez teszi lehetővé számukra egy magasabbrendű női élet eszményének kialakulását s az ehhez az eszményhez mostoha körülmények között is megalkuvás nélkül való ragaszkodást, hogy női méltóságuk felemelő tudatában környezetükre mindenkor nevelői hatást tudjanak kifejteni.

Abban, hogy a tanítónőképző intézeti nevelés mennyire tudja a maga kedvező hatásait érvényesíteni a környezet többi hatásaival szemben, természetesen döntő szerepe van a tanítói hivatásra nevelők személyi minőségének. Ha valahol, itt kétszeresen kell a nevelői személyiség erkölcsi hatásának, a példaadás képességeinek, a nevelői gondolkodás és érzület fejlettségének nagy jelentőségét minden szaktanár részéről hangsúlyozni. A nevelés személyi tényezőin fordul meg elsősorban azoknak a hatásoknak az értéke, amelyek a tanítónőképző intézet sajátos szelleméből fakadnak. Ezek teszik lehetővé, hogy a leányok lelki érésének folyamatában jelentkező szükségletek az egyetemes, örök női életfeladatok érdekében a legteljesebben kielégüljenek.

Evva Gabriella.

Mit várhat társadalmunk az iparostanonc iskoláktól és viszont?

A felvetett kérdés nemcsak a pedagógiának, hanem a nemzeti fejlődés irányát megszabó *politikának* is egyik problémája. Mind a nevelés eredménye, mind a jövendő egészséges felépülése szempontjából nagyjelentőségű a helyes cél kitűzése, vagyis szabatos megfogalmazása annak, hogy időszerű szükségleteinek figyelembe vételével mit kíván, illetve kívánhat társadalmunk az iparostanonc iskoláktól és mik lehetnek azok a várható gesztusok, melyek a segíteni kész és képes társadalom részéről megnyilvánulva, tanoncnevelésünket korszerűvé és színvonalassá emelhetik?

Amikor a társadalmat és iskolát kapcsolatosan említjük, akkor nyilvánvaló, hogy a vizsgálat gyujtópontjába a társadalom szükségleteit kell állítanunk. Az iskolai nevelés ugyanis tudatos munkálója tartozik lenni a közösségi kívánalmaknak. Ha ez nem így van, akkor csakhamar elmarad a rohanó élettől, légüres térbe kerül és nem töltheti be legfőbb hivatását. Iskola és élet! Kölcsönható és elválaszthatatlan fogalmak. Világos, hogy a két párhuzamos tényező részéről támasztott igények teljesülésének mértéke — egyenes arányban van a tanoncnevelés sikerével, vagy sikertelenségével.

Mik lehetnek azok a követelmények, melyeket társadalmunk az iskolai tanoncneveléssel szemben táplálhat?

Eszményi nézőpontból megfogalmazva a feleletet azt mondhatjuk, hogy tanonciskoláinknak olyan vallás-erkölcsös meggyőződésű, hazafiasan gondolkodó iparos-nemzedéket kell nevelnie, amely tudatos és felelősséget érző tagja a közösségnek; amely szakmájában kellő elméleti és gyakorlati ismerettel rendelkezik, az ipari és közéletben járatos; amely rugalmas, alkalmazkodó és gyakorlati szellemű olyan mértékben, hogy magát öntevékenyen fejleszteni képes; végül, amely többségében udvarias és jómodorú tagokat számlál. Ha ifjú iparosaink ilyen erkölcsi tőke birtokában vágnának neki az életnek, akkor nemcsak társadalmi és gazdasági előhaladásuk volna biztosítva, hanem révükön nemzeti közösségünk is sok értékes taggal gyarapodnék. Azonban a dolog természetében rejlik, hogy ilyen eszmei magaslatról kitűzött cél nem érhető el a gyakorlatban még akkor sem, ha minden társadalmi tényező teljes iparkodással szolgálná is annak megközelítését. Nyiltan megmondhatjuk, hogy a magyar társadalom érdeklődésén teljesen kívül esik a tanoncnevelés kérdése, sőt maga az iparos rend sem törődik kellő mértékben életfolytatóinak sorsával és jobbjai közül is csak kevesen tesznek egy-egy kísérletet a kátyúba rekedt ügy kimozdítására. Nagyon mostohán kezelte a tanoncnevelés ügyét tanügyi kormányzatunk is egészen a legújabb időkig. Csak az 1922. évi XII. t. c. végrehajtására kiadott 60.000/1924. eln. sz. vkmi rendelet hozott friss vérkeringést a tanoncnevelés száraz ereibe, melyekben ezen a réven — főleg boldog emlékezetű Förstner Tivadar buzgalma nyomán — reménytkeltő új élet kezdett megin-

dulni. Nem kétséges azonban, hogy ezen a téren még sok tennivaló akad.

Nemzetpolitikai szempontból is nagyjelentőségű a tanoncnevelés intézményes kiépítése. Tapasztalati valóság ugyanis, hogy a magyar kisiparos — ha csak valamennyire is boldogul — sohasem szélsőséges, hanem hűséges hordozója a tisztes nemzeti és polgári hagyományoknak. Az a kb. negyedmillió önálló kisiparos, mely ma csonka határaink között él, családtagjaival együtt nagy többségben nem proletár színezetű, hanem polgárias és nemzeti felfogású. Mint ilyen értékes tartaléka középosztályunknak.

A támasztható igények szempontjából társadalmunknak figyelembe kell vennie azt is, hogy az iparostanoncok nevelését végző iskola aránylag kevés ideig, mondhatjuk: csak szórványosan foglalkozhat a gondjaira bízottakkal. Tudjuk, hogy a körülmények kedvezőtlen volta sokszor a heti 30—35 órával dolgozó iskolák nevelőhatását is megsemmisítheti, akkor nem táplálhatunk vérmes reményeket egy olyan iskolafajjal szemben, mely heti 9 órában igyekszik hatni neveltjeire. Mégis meg kell állapítanunk azt a legkisebb mértéket, amit a magyar társadalom jogosan megkívánhat az iparostanoncok nevelését végző iskoláktól.

Az én véleményem szerint okvetlenül nyujtania kell az iparostanonc iskolai nevelésnek — tanórákon kívül való alkalmak biztosításával is —

a) *a vallásos és hazafias érzés ébrentartását,*

b) *a családi nevelés hiányainak pótlását* és

c) legalább *annyi tárgyi ismeretet,* mely egyrészt az életben való boldoguláshoz nélkülözhetetlen, másrészt tudatossá teszi a meglévő gyakorlati ügyességet.

Lényeges dolog, hogy tegyen meg az iparostanonc iskola mindent, ami a gondjaira bízottak *nevelése* érdekében emberileg megtehető. Így nemcsak értékes munkát végez, hanem be is tölti azokat a kívánalmakat, miket vele szemben a létét biztosító társadalom támaszt. Ha valljuk azt, hogy az iskola egyet jelent a nevelővel, akkor az iparostanoncok nevelését végzők vállára a legszebb, egyben a legsúlyosabb munka nehezedik. Merem állítani, hogy ezen a poszton csak született és palléro zott nevelők tudnak eredményes munkát végezni.

De nézzük az érem másik oldalát és igyekezzünk megállapítani, hogy milyen jogos igényeket támaszthatnak iparostanonc iskoláink a társadalommal szemben?

Elsősorban meg kell értenie társadalmunknak, hogy a tanoncügy nem az utcákon és tereken rugdosódó, kiabáló, gondozatlan és műveletlen inasgyerekek seregét, nem a műhelyek mindenre felhasznált, meggyötört, sokszor ruhátlan és éhező elhagyottjait jelenti, hanem egy *olyan kis társadalomnak testi-lelki gondozását, kiválasztást, alapos kiképzését,* mely ha felnő, tartó oszlopává lehet gazdasági és politikai életünknek. Jelenti egy olyan *gyermeksereg egészségét, erkölcsi és szellemi kimüvelését,* mely a nemzeti vagyonosodásnak és kultúrának nélkülözhetetlen tényezőjévé emelkedhet. Ha ilyen szemüvegen keresztül nézné társadalmunk a tanonçügyet, akkor nyilván törődnie kellene annak problémái-

val és a saját jól felfogott érdekében biztosítania kellene a tanoncnevelés ügyének kifejlesztését. De ki törődik nálunk ezzel a kérdéssel? A magyar társadalom túlnyomó és számottevő része ügyet sem vet reá...

A tanoncnevelés első és legszükségesebb feltétele, hogy *önálló épülethez*, illetve épületrészhez jusson minden tanonciskola. E nélkül, mint nem szivesen látott vendégek, hajléktalanul tengenek iskoláink és legtöbb esetben csak az előírt heti 9 órára kapnak takarítatlan, szellőzetlen és megfelelő ülőhelyekkel és taneszközökkel el nem látott, ideiglenes termeket. Kizárólag iparosnevelés céljait szolgáló épület, vagy épületrész természetesen módot nyujt pl. cserkészcsapatok megszervezésére és otthonnal való ellátására, önképzőkör, vagy más ifjúsági egyesület alapítására, iskolai ünnepélyek és összejövetelek rendezésére és ezeken keresztül sikerrel biztató *nevelői tevékenység* kifejtésére. Szilárd meggyőződésem, hogy az iparostanoncok nevelésének sokkal lényegesebb része *az érzelmeikre és akaratukra* való tudatos hatás, mintsem az *értelmük* pallérozása. Az oktatásukra kijelölt heti 9 óra erre édeskevés. Hogyan biztosítsunk hát más nevelői alkalmakat, ha erre nem áll helyiség rendelkezésünkre?

Ezek a kívánt épületek, vagy épületrészek azonban ütő nélküli harangok volnának, ha nem alkalmazunk beléjük olyan nevelőket, akik életük céljául választották az iparos ifjúság nevelését. Ezek az ú. n. *főhivatású tanerők*. A dolog természetében leli magyarázatát, hogy óraadók útján gyakorolt iparostanonc iskolai nevelés csak szükségmegoldás lehet. Aki heti 3–5 órát tanít egy intézetben, arra nem is nehezedhet a sikeres nevelés felelősségének súlya olyan mértékben, mint aki életcélját és egzisztenciáját keresi egy hivatás betöltésében. Az iparostanonc iskolából nyomban az élet sodrába kerülnek a neveltek és így nem közömbös a társadalomra nézve, hogy produktív elemei milyen lelki beállítottsággal vesznek részt a nemzeti közösség életében.

Elsőrendű követelmény tehát, hogy társadalmunk *lehetőséget* és kellő *nevelőgárdát* biztosítson iparostanonc iskoláink számára!

Hangos és általános kívánalma még az iparostanonc nevelésnek, hogy tanoncaink számára is teljes mértékben biztosítva legyen a *vasárnapi munkaszünet*. Ez ugyanis lehetővé tenné azt, hogy a tanonc részt vehetne hitfelekezete istentiszteletein, amely nélkül vallás-erkölcsös világnézet kialakítása el sem képzelhető. Azonkívül a vasárnapokra lehetne tenni a tanoncifjúság lelki nemesítését és művelését szolgáló *ifjúsági egyesületek* (cserkészet, önképzőkör, stb.) tevékenységét. Világos, hogy a hét köznapjaira — műhelyekben folyó állandó és fárasztó munka miatt — ezeket a jelentős nevelői alkalmakat nem lehet beállítani.

Az iparostanonc iskoláktól megkívánt munka irányát, részleteit és terjedelmét helyesen állapíthatná meg tanügyi kormányzatunk, ha a gyakorlati kivitelnek kellő alapjai (elsősorban ezt a célt szolgáló épületek, v. épületrészek) és lelkes munkásai (főhivatású tanerők) lennének.

Ma — sajnos — még ott tartunk, hogy a címben említett két tényező (társadalom és iskola) közül csak egyiknek, az iskolának kívánsága tudatosodott. A társadalom tájékozatlanul, mondhatni idegenül áll

a tanoncüggyel szemben, amelyről talán csak az az egyedüli véleménye, hogy nem fedi az élet kívánalmait.

Elsősorban az iparosnevelés hivatott munkásai győzzék meg a társadalmat, hogy érdemes, sőt szükséges teljesítenie az iskola kívánságait és meg kell teremtenie azokat a lehetőségeket, mik a tanoncnevelést kiemelik mai korszerűtlen állapotából.

Kelemen Ferenc.

A polgári fiúiskola és a szülői ház.

Az utóbbi évek egyik figyelemreméltó jelensége az a növekvő érdeklődés, amellyel a polgári iskola a tanulók családi és szociális körülményei felé fordul. A tanügyi és iskolaegészségügyi folyóiratok hasábjain, az évvégi értesítőkben mindgyakrabban találkozunk ilyen tárgyú tanulmányokkal és beszámolókkal.

Ma már elvitathatatlan, hogy az iskolának ismernie kell azt a közösséget, melynek a tanuló tagja. Ha nem akarja, hogy oktató-nevelő munkája merő szélmalomharc maradjon, ismernie kell a tanulóra ható többi tényezőt, fel kell tárnia azokat a társadalmi erőket, amelyek az iskola munkáját támogatják, vagy gátolják.[1]

1. A szociális helyzet.

Ez a több-kevesebb tudatossággal és lelkesedéssel országszerte meginduló munka a tanulók életkörülményeinek dantei mélységeiről lebbenti fel a fátylat.

„Iskolánk ifjúsága — olvassuk egy budapesti polgári fiúiskola értesítőjében — nagyrészt a munkás és kispolgári osztályból, tehát a társadalomnak abból a feltörekvő rétegéből származik, mely fiainak éppen a polg. iskola útján magasabb műveltséget, jobb szociális elhelyezést és kedvezőbb életlehetőséget kíván biztosítani. A szülők a kenyérkeresés, sokszor a munkakeresés gondjaival vannak elfoglalva reggeltől-estig. A gyermek nevelésére vajmi kevés idő jut . . . A megvizsgált 550 tanuló 12·5 %-a egész nap szülői felügyelet nélkül van, csak 5·5 %-a részesül rendszeres ellenőrzésben és támogatásban. Csak 25 %-nak nincs a tanuláson kívül más tennivalója, a többi 75 % idejének jórészét házkörüli munkával tölti el. 11 % kereső „mellékfoglalkozást" űz: heti 2—3 pengőért újságot, tejet, ebédet hord szét, tenniszlabdát szed.[2]

„Normális család — olvassuk egy másik beszámolójában — alig van s különösen itt lenn, ahol az emberi indulatokon kívül az anyagi gond is hozzájárul a családok eltorzításához.[3]" „40 ilyen szempontból

NB. A felhasznált polgári fiú-, illetve fiú- és leányiskolai Értesítőket a helynévvel, a fővárosiakat az utcanévvel idézzük.

[1] Bánhidi László, Intézetünk diákszociográfiája. Nagyatád: 5—8; Németh László, A Medve utcai polgári Isk. Eg. V. 18—42; Arany Sándor, Egy polgári fiúiskola szociális helyzete [Budapest, Homok u.] U. o. V. 143—151.

[2] Bp. Váli u.: 8.

[3] Németh L. Isk. Eg. IV. 170.

feldolgozott családtörténet alig 8—9 ép családi életet mutat. . . . Jóformán minden családnak megvan a külön tragédiája.[1]"

„Nemcsak a városokban, a falvakban is terpeszkedik a fokozódó szociális nyomor. Nedves, sötét, dohos levegőjű, zsúfolt lakásban lakik a növendékek nagy része. Találtam oly családi otthont, — írja egy vidéki polgári iskolai tanár — ahol nincs mosdótál. Az ajtófélfába vert szögön lógó rongyba törülközik az egész család . . . Az alsóruhaváltás kitolódik hetekre, de van oly tanuló is, akinek nincs fehérneműje. . . A szegény családoknál a táplálkozás egyoldalú, hiányos, rendetlen, a tisztaság és az egészség követelményeinek meg nem felelő. A kútvíz ihatatlan, fertőző, mert közelében van a trágyadomb.[2]

Íme, a fővárosban és vidéken egyforma komor színek! „Sokszor valóságos kis hősök járnak iskolánkba. Éhezve, fázva, sötét, dohos lakásban végzik kötelességtudóan tanulmányaikat. Tapasztaltunk oly esetet is, amikor a 13—14 éves tanuló látja el a szülői házban az édesanya tisztét, a tűzést, takarítást, mert édesanyjuk vagy már nem él, vagy naponként munkába jár a mindennapi kenyér biztosításáért."[3]

2. A családi nevelés.

A nehéz gazdasági helyzettel együtt jár a tudatlanság, bizalmatlanság, türelmetlenség és a bomlasztó családi élet. És a családi, erkölcsi és szociális bomlás közepén ott áll a gyermek. Szeretetre vár és végletekkel találja magát szemközt.

A szülők egyrésze belefásult az élet küzdelmeibe. Ezeket nem érdekli gyermekük lelkének fejlődése. Türelmetlenek a gyermekkel és iskolával egyaránt. Azt gondolják, hogy a tandíj kifizetésével szülői kötelességüknek eleget tettek és csodálatraméltó közömbösséggel mindent az iskolára bíznak.[4] A magárahagyott gyermek útja aztán örökös bizonytalanság: érdeklődésével, vágyaival és kételyeivel teljesen magára marad a serdülés legválságosabb éveiben.

Sok szülő viszont a másik végletbe esik és agyonneveli gyermekét. Az ilyen gyermek egész élete tele van tilalomfával, örökös figyelmeztetéssel. Az agyonnevelt gyermek elfásul, fanyar koravénné, vagy képmutatóvá lesz.

Nagy baj az is, hogy a nevelési kérdésekben ritka az egyetértés a szülők között. A munkából kimerülten hazatérő apa ingerülten hivatkozik arra, hogy mennyire fáradt, hogy már nem bírja tovább. Az anya viszont az apára hárítja a megoldást: Vesződj te velük, éntőlem úgysem félnek! Ebből a felelősségáthárításból származik aztán egyrészt az elhamarkodott büntetés, másrészt meg a helytelenül alkalmazott védelem, a hibák takargatása, az egyenetlenkedő szülők iránti tisztelet megrendülése és valamennyin keresztül az iskola meggyűlölése.[5]

---

[1] U. a. Isk. Eg. III. 240—241.
[2] Fógl J., A tanulók otthona, Közl. 39.366.
[3] Jászberény: 10.
[4] Barcs: 3, Zuckermann, Iskolai egészségvédelem 12.
[5] Hódmezővásárhely: 11—12.

3. Munkamegosztás.

Mindez végeredményben arra vezetett, hogy a szülői ház és az iskola közt ma általában letagadhatatlan szakadék tátong.

Az iskola a szülők fásultságában és nemtörődömségében még ma is gyakran hajlandó rosszakaratot és ellenségeskedést feltételezni. Pedig meg lehet érteni, hogy a nehéz gazdasági helyzet sok család lelkiségére válságot jelent. Ez a válság különösen azt a társadalmi osztályt érinti, amelyből tanítványainkat nyerjük.[1]

De meg nem is lehet kívánni, hogy a szülői ház minden nevelői előképzettség nélkül még a legnagyobb jóakarattal is a reá háramló nevelői munkát el tudja végezni. Az iskola a nevelés terén csak akkor számíthat a szülői ház támogatására, ha a szülőket ehhez a munkához meg tudja nyerni és képessé tudja tenni. Nem elég tehát akár a legészszerűbb munkamegosztást is megállapítani, amely megszabja a családi és iskolai nevelés területét és határait. A munka ezzel még nincs befejezve, sőt tulajdonképpen itt kezdődik.

Mindenek előtt kölcsönös jóakaratra és megértésre van szükség. Mindkét félnek tájékozódnia kell, hogy a másik fél részéről mily hatások érik a tanulót. Az iskolának ismernie kell a tanuló testi és lelki multját, jó és rossz tulajdonságait, érdeklődéskörét, családi, szociális és egészségügyi körülményeit. Minderre vonatkozólag elsősorban a szülők tájékoztathatnak. Viszont a szülőknek is meg kell ismerniök az iskola célkitűzéseit, munkáját és követelményeit a tanítás, nevelés és egészségügy terén. Minderről az iskolától kaphatnak felvilágosítást.

4. A szülői ház és az iskola.

A szülői házzal való kapcsolat ápolására az iskolának már évtizedes multra visszatekintő intézményei vannak:

a) Anyagi támogatás. Bizonyos, hogy azt a szociális nyomort, melyben a tanulók jelentős része él, az iskola nem szüntetheti meg, de felvilágosítással sokat segíthet rajta. A nyomorúságnak ugyanis nemcsak gazdasági okai vannak. A tudatlanság legalább annyi embert dönt nyomorba, mint az anyagiak hiánya.[2]

A tandíjkedvezményen és segélykönyveken kívül más eszköz is akadhat, mellyel az iskola a szegénysorsú szülők segítségére siethet. Az arra szorult gyermekeket a helyi vagy iskolai szeretetmunka útján ruhához, élelemhez es nyaraláshoz juttatja. Az iskolakörüli munkákat, ha lehet, tanulók szüleivel kell végeztetni. Egy fővárosi iskola a segélyül kiosztott cipőket munkanélküli cipésszülőkkel csináltatta meg.[3]

b) Ellenőrző könyvecske. Az iskola és a szülői ház közötti érintkezésnek látszólag legközvetlenebb alakja az írásbeli értesítés. Legtöbb helyen a tanár ellenőrző könyvecskével értesíti a szülőket a tanuló viselt dolgairól. Minthogy azonban az iskolai értesítés jóformán csak arra szorítkozik, hogy a tanuló későn jött, igazolatlanul mulasztott, templom-

1 Kolthay Alajos, Kis Enc. 23.
2 Fógl János, Közl. 39:366.
3 Bp. Hernád u.: 9.

ban nem volt, nem készült, holmiját otthon felejtette, fegyelmi büntetésben részesült: érthető, hogy a szülő hátán a hideg borzong végig, ha az ellenőrző könyvecskét megpillantja. Általános a panasz, hogy a szülők nem akarják aláírni az értesítést vagy az anya írja alá az apa háta mögött. Sőt olykor-olykor az aláírás mellé dühös kifakadások is kerülnek, amelyek aztán kínos kimagyarázkodásra és sajnálkozásra vezetnek. Ha a gyermek maga viszi haza a könyvecskét, ijedtében „elveszti" vagy az aláírás körül akad hiba. Ha más fiúval küldjük, az illető örülhet, ha szidás nélkül szabadul. Ha „portóköteles, címzett fizeti" felírással postán küldjük, akkor meg a 10 fillér portóért külön megátkozzák az iskolát.

Ezen az egyik iskolában úgy igyekeznek segíteni, hogy az osztályfő a jeles feleletekről és dolgozatokról is értesíti a szülőket, sőt minden tíz hazaüzent jeles után „osztályfői dicséretet" is jegyez be a kis könyvbe. Ebből a kis munkatöbbletből két jó következik: a megüzenésre váró elégtelen feleletek szinte teljesen eltűnnek, mert minden beírt elégtelen két jeles bejegyzést érvénytelenné tesz. A jelesek viszont megháromszorozódnak. Igaz ugyan, hogy minden 10 jeles után 20 f. jelképes jutalomdíj is jár.[1] A szülő pedig nem lát többé fekete hollót az ellenőrző könyvecskében, hanem megbízható tudósítót fia előmeneteléről.

c) A szülők látogatása az iskolában. A rendtartási Szabályzat 74. §-a szerint „kívánatos, hogy a tanári testület tagjai a szülőket lehetőség szerint óraközökben (az igazgatói irodában vagy tanári szobában) is fogadják. Ha fontos ok van rá, a tanári testület tagjai magukhoz is kérethetik a szülőket az intézet helyiségeibe".

A tapasztalat általában azt mutatja, hogy a szülők nagyon nehezen szánják rá magukat, hogy az iskolába bemenjenek. Legtöbbjük csak hívásra megy, sokszor csak ismételt hívásra. Az iskola is rendesen csak akkor kéreti be a szülőt, ha baj van.

Sokszor hallott panasz, hogy a legtöbb szülő egész év folyamán nem érdeklődik gyermeke előmenetele iránt. Akik tudják, hogy fiuk gyenge, azok az osztályzások előtt néhány nappal jelentkeznek és mindenáron ígéretet szeretnének kicsikarni a tanártól, hogy konferenciáig lehet még javítani. Ha aztán baj van, néhány héttel évvége előtt instruktort fogadnak gyermekük mellé. Közvetlenül az összefoglalások előtt megjelennek aztán valamelyik óraközben és várják a jó véleményt, hiszen fiukat külön is taníttatják.[2]

A szülőket általában kétféle időben szokás fogadni. Legáltalánosabb az *óraközi fogadás.* Ennek látszólagos előnye, hogy a tízpercekben több tanárral beszélhet a szülő. Hátránya azonban ennél a látszólagos előnynél is nagyobb. A szülők (99 %-ban anyák) ugyanis leginkább csak akkor mennek be az iskolába „érdeklődni", ha nagy baj van. Tehát sok a mondanivalójuk. Vérmérsékletük szerint több-kevesebb panasszal feltárják egész életüket, minden gondjukat és keserűségüket kiteregetik. A gyermeket vagy agyonvédik vagy agyonvádolják. És mindezt 10 perc

1) Gyula.
2) Közl. 39:230; Szeged I. Szentimre: 23; Celldömölk: 10.

alatt. Az eredmény mindössze egy csomó könny és keserű megszégyenülés. A tanár pedig, akinek az órák közt magának is szüksége lett volna a pihenésre, zúgó fejjel mehet be a következő órára, melyet pontosan meg kell kezdenie.[1]

Sok iskolában kísérleteznek a *fogadóórákkal* is. Legelterjedtebb az a megoldás, hogy a hét egy-két napján a tanárok órarendjébe be van osztva a fogadóóra is.[2]

A fogadóórák azonban a gyakorlatban nem váltak be. Akinek megbeszélni valója van az iskolában, az amúgyis ötletszerűen a tízpercekben megy be. Aki el is vetődik egy ilyen fogadóórára, az azt hiszi, hogy megneheztelnek rá, ha nem beszéli végig az egész órát. Mindenütt akad egy-két szülő, aki síránkozó bőbeszédűségével valósággal a tanárok réme.

Elvitathatatlan, hogy a szülők és tanárok megbeszélése a tanév folyamán többször szükség lehet. Erre azonban a tízpercek semmiképpen sem alkalmasak, mert a látogatók ilyenkor megzavarják az iskola munkáját. Ezért óraközökben csak a legkivételesebb esetben állhatnak a tanárok a szülők rendelkezésére. Az a leghelyesebb megoldás, ha minden tanárnak hetenként egy-egy fogadóórája van. Ezeket a fogadóórákat ajánlatos 1—2 napra csoportosítani. Az állandó fogadóóra nem jelent külön terhet a tanárokra, hiszen mindenkinek van az iskolában amúgy is valami dolga. Ezt az órát, ha nincs látogató, fel tudja tehát használni. Ezekre a fogadóórákra behívhatják aztán az osztályfők akár 2—3 tanuló szüleit is és velük gyermekük ügyét megbeszélhetik. Természetesen ilyenkor fogadják az esetleg bevetődő többi érdeklődőt is.[3]

Hogy azután a szülők fogadása hol történjék, az igazgatói irodában és a tanári szobában (amit sokan helytelenítenek), vagy külön fogadószobában, azt vitatni nem lehet. Mindenesetre helyenként kell a kérdést eldönteni. Azt azonban ajánlatos meghonosítani, hogy május elejétől kezdve csak meghívásra lehessen bemenni a fogadóórára.

d) *Látogatás a szülői házban.* A Rendtartási Szabályzat 74. §-a erre vonatkozólag a következőt mondja: „Üdvös hatást várhat az iskola a tanároknak... a szülői házban teendő látogatásától, mely alkalommal a látogató a tanulók otthon való foglalkozására, magaviseletére és környezetének, továbbá a szülőknek az iskola iránti érdeklődése felkeltésére és ápolására is kiterjeszti figyelmét."

A szállláslátogatás módjáról tehát nincs szó. Így aztán mindenki úgy oldja meg, ahogy akarja, vagy tudja. Tagadhatatlan, hogy ahol meg is valósítják, ott is általában felesleges nyűgnek tartják.

A szülői ház sem egyforma megértéssel fogadja a látogató tanárt. Van, ahol bizalmatlanok és gyanakvók. Kelletlenül tárják fel családi és anyagi körülményeiket. Sokszor kitérő választ adnak. Másutt viszont kitüntetésnek veszik a látogatást. Hálásak az érdeklődésért és abban a óindulat megnyilvánulását látják.[4] Sőt akadnak, ahol asztalt is terite-

[1] Zuckermann: 50.
[2] Pl. Kunszentmárton: 14.
[3] Közl. 39:230.
[4] Fógl János: A tanulók otthona. Közl. 39:349; 39:364.

nek és kétségbeesnek, ha a tanár elhárítja kínálásukat.

A szülői ház látogatása tekintetében a székesfővárosi iskolák vannak a legelőnyösebb helyzetben. Ott ugyanis a szülői ház és az iskola közötti kapcsolatot az iskolanővéri intézmény ápolja. Látogatásait esetenként szociális és pedagógiai okok (igazolatlan mulasztás, nagyobbfokú hanyagság) teszik szükségessé. Ő végzi a környezettanulmányt és az ő feladata a tanulók életkörülményeire vonatkozó, rendszeres adatgyűjtés is.[1]

A többi iskolában mindaddig, amíg az iskolanővéri intézményt országszerte nem rendszeresítik, az osztályfőre háramlik a szabadlátogatás munkája. Ez a munka két feladatkört egyesít magában. Az egyik: esetenként való beavatkozás az egyes tanulók iskolánkívüli életébe: a gátló okok megkeresése és elhárítása. A másik: jó példák nyomán, alaposan megfontolt kérdőívek alapján adatgyűjtő munka, mely számot ad az illető iskola szülői táborának társadalmi, gazdasági és erkölcsi körülményeiről, valamint a tanulók testi és lelki tulajdonságairól. A megindúló feltáró munka adatait és tanulságait a tanári és szülői értekezleteken meg kell beszélni és — esetleg országosan egységes szempontok szerint — közzé kell tenni.

5. A szülői értekezletek.

A Rendtartási Szabályzat 74. §-a azt mondja: „Hogy a tanári testületek a szülőkkel egyes nevelésügyi kérdéseket megbeszélhessenek, a tanári testületek évenként legalább három szülői értekezletet tartanak, amelyekre a szülők és helyetteseik a tanulók útján meghívandók. Ez értekezleteken a szülők a kitűzött kérdéshez hozzászólhatnak". A kivitel itt is az iskolára van bízva. Így érthető, hogy e téren is a legnagyobb tarkasággal találkozunk.

A Rendtartás úgy intézkedik, hogy a szülői értekezletről az évvégi nyomtatott értesítőben be kell számolni. Ezek a beszámolók azonban az értesítők ismert szűkszavú száraz stílusában vannak megírva. Az értekezleten megjelent szülők számán, az előadók nevén és az előadások címén kívül mást nem tartalmaznak. Az olyan értesítő, amely az előadások vázlatát és a hozzászólásokat is közli, ritkább mint a fehér holló.

A szülői értekezletek lefolyása ma általában a következő: Az igazgató rövid bevezető szavai után a tanári testület egyik tagja előad vagy — ami általánosabb — felolvas. Az előadás után az igazgató felteszi a kérdést, hogy ehhez a nagy élettapasztalatra való, mindent felölelő előadáshoz kíván-e a szülők közül valaki hozzászólni. Minthogy legtöbbnyire senki sem kíván, megköszöni az előadónak a tanulságos előadást, a szülőknek a szíves érdeklődést és az értekezletet berekeszti. Utána a szülők megrohanják a tanárokat és egy-két rövid kérdés után, melyre megnyugtató feleletet várnak, családi és anyagi bajaikat tárják fel hosszadalmasan.

Ez a legutóbbi időkig általánosan elfogadott megoldás minden

1 Bp. Elnök-u. 7.; Bp. Pannónia-u. 16.; Németh László, Isk. Eg. IV. 170.

tekintetben elhibázott. Mindenekelőtt általános hiba, hogy még ma is legtöbb helyen tudományos tartalmú és stílusú felolvasások hangzanak el. Legtöbb előadó azt hiszi, hogy feltétlenül nagyvonalúnak kell lennie. Pedig bármily értékes is az ilyen magasszínvonalú előadás, elvont fejtegetései nem találhatják meg az utat a hallgatóság lelkéhez. Hiszen a hallgatóság javarésze egyszerű, iskolázatlan ember, akit a tudományos igazságok taglalása csak elriaszt.[1]

Még kevésbbé szolgálja a célt az agyonzsúfolt tárgysorozat. Igaz ugyan, hogy közös érdek, hogy az iskolai élet és a nevelés legfőbb kérdéseit megismertessük a szülőkkel. Ebből azonban korántsem következik az, hogy egy iskolai évben mindent le is kell tárgyalnunk. Nem helyes tehát az a meglehetősen elterjedt szokás, hogy egy értekezlet tárgysorozatán 2--3 előadás (felolvasás) is szerepel, természetesen egyik kimerítőbb és magasabb színvonalú, mint a másik.[2]

Meg lehet értenünk, ha ezekhez a többnyire elvont fejtegetésekhez nem tudnak a szülők hozzászólni. Igaz, hogy a 100—200 szülő jelenlétében nem is alakulhat ki az annyira kívánatos, közvetlen, családias hangulat. A nyilvános szerepléshez nem szokott szülők legtöbbje már a nagy tömeg miatt sem tudja rászánni magát a hozzászólásra.[3] Ha valaki mégis hozzászólna, minthogy gyakorlata nincs, nehezen tudja magát kifejezni és a tárgytól rendesen messze elkalandozik. Ebből aztán csak kölcsönös félreértés és idegeskedés származik.

A szülő és a tanár a mai szülői értekezlet merev keretei közt nem tud egymásra találni. A szülői értekezletek elnéptelenednek. Azokat a szülőket is, akik megjelennek, jobbadán a kényszerűség hajtja oda.

Jobb megoldásra való törekvések.

A szülők tehát nem tudományos előadásokat várnak az iskolától. Azt szeretnék, ha mindennapi iskolai aggodalmaik közt felvilágosítást és jótanácsot kapnának, melyekkel gyermekük előmenetelét biztosíthassák.

A régi szülői értekezlet eredménytelensége az iskolát arra ösztökélte, hogy az eddigi be nem vált megoldás helyébe újat és megfelelőbbet keressen.

Először csak arra törekedtek, hogy a résztvevő szülők számát növeljék. Érdekes, hogy az egyik iskola névsorolvasással kísérletezett és el is érte, hogy a szülők 90 %-a megjelent.[4] Ez azonban természetesen csak mennyiségi és nem minőségi javulást eredményezett.

Célra csak a szülői értekezletek vonzóbbá és hasznosabbá tétele vezethet. Jó úton jár már az az iskola, amely a szülői értekezleteken 2—3 tárgyról tömör, érthető formában tájékoztatja a megjelenteket. A közvetlenebb, szabad előadás jobban leköti a szülőket és lassanként hozzászoktatja őket az őszinte hozzászóláshoz.[5] A szülők bevonására

[1] Kis Enc. 72. Farkas Endre. Néhány szó a szülői értekezletekről, Közl. 39 229—231; Serey Ágost, Közl. 39 : 305—307 : v. Gönczy János, Közl. 41 : 23—24.
[2] Serey Á. Közl. 39 : 306.
[3] Győr II. : 13.
[4] Közl. 36:174.
[5] Kis Enc. 72.; Bp. Pannonia u. 5.

irányul az a mód is, amelyet egy másik iskolában próbáltak ki: Az előadó a tárgyával kapcsolatban kérdéseket vetett fel a szülők előtt. Ez tanulságos eszmecserére vezetett.[1]

8. Osztályonként tartott szülői értekezletek.

Sok tapogatózás után szinte egy időben több iskola megtalálta a helyes megoldás felé vezető utat. A bizonytalanság ugyan még ma is nagy. Sok iskola még csak félúton jár. Van ahol az 1. szülői értekezleten csak az I. osztályosok szülei vesznek részt. Ezen az elsős osztályfő ismerteti az iskola házirendjét és a szükséges tudnivalókat a tanulók otthoni tanultatására, a végzett munka ellenőrzésére és a test ápolására vonatkozólag.[2] Másutt az első értekezleten az egyes osztályokban az osztályfők, a másikon a nem osztályfők, a harmadikon pedig az igazgató beszél[3].

A mult tanévben már többfelé tartották a szülői értekezleteket osztályonként,[4] egyes helyeken a kir. főigazgató utasításra. Az évvégi értesítők szűkszavú közlései érdekes fényt vetnek a jóakarattal áthatott, úttörő munkára, melynek nyomán lassan kialakul a korszerű szülői értekezlet.

Az egyik iskolában a szülői értekezlet után a szülők az egyes osztályokba vonulnak. Ott aztán közvetlen megbeszéléseken felvilágosítást kapnak az őket leginkább érdeklő kérdésekben.[5]

Egy másik helyen egy időben, de osztályonként külön tartják a szülői értekezleteket más-más előadással. Az előadások tárgyát tervszerűen előre megállapítják.[6] Ismét másutt szintén külön hívják össze az egyes tantermekbe az abba az osztályba járó tanulók szüleit. Az előadás elmarad. Helyette a tanulók magaviseletét és tanulmányi előmenetelét veszik *egyenként* tárgyalás alá.[7]

„Az osztályokban tartott értekezleteken a szülő gyermeke helyére ül a padban, azt a termet látja, mely fiának második otthona és az értekezletet vezető osztályfőnök közvetlen nevelője és irányítója fiának".[8] S miután nem hosszadalmas, tudományos fejtegetéssel terhelik, hanem arról hall, ami érdekli, bizalmasabb, melegebb légkör alakul ki, amely a szülőket egymással és az iskolával is szorosabban összekapcsolja.[9]

Az ilyen összejöveteleket csak az osztályfő látja tervszerűnek, mert csak ő ismeri a célt, melyet el akar érni. A szülők csak a bizalmas beszélgetést látják.[10] A tanár közelebb jön hozzájuk. A meginduló beszélgetés a tanuló iskolai és iskolánkívüli életének apró-cseprő jelenségei körül mozog, melyekre az egész nevelés és oktatás felépül. Megered az

[1] Békéscsaba: 7.
[2] Bácsalmás: 4.
[3] Eger: 12.
[4] Csepelen már az 1931—32. tanévben. Közl. 40:23.
[5] Bp. Nagymező: 9.
[6] Hatvan: 6—7.
[7] Csorna: 10.
[8] Győr II.: 13.
[9] Közl. 39:306.
[10] Uo. 231.

őszinte szó. Az osztályfő ügyességén és tapintatán múlik aztán, hogy a beszélgetés helyes mederbe terelődjék.[1] Ilyenkor természetesen előállnak a szülők a maguk kérdéseivel is, melyek közt a tanároknak szegzett felelősségrevonások is akadhatnak. Jobb, ha hagyjuk, hogy ezek is felszínre kerüljenek, mert a sokszor visszafojtott keserűség leginkább félreértésből fakad. Ha el nem oszlatjuk, könnyen megmérgezheti a szülői ház és az iskola közti viszonyt.[2]

Az ilyen szűkebbkörű szülői megbeszélések a maguk meghitt közvetlenségével nemcsak az egy osztályba járó tanulók ügyeinek megbeszélésére alkalmasak. Ezt sokfelé felismerték. Több multévi értesítőben olvashatjuk, hogy a cserkészparancsnokok is rendeztek a cserkészszülők részére megbeszéléseket és azokon a cserkészéletről, a nyári táborozásról beszélgettek.[3] Az egyik székesfővárosi iskolában a római katolikus tanulók szülei részére rendezett az iskola a hitoktatóval karöltve szülői megbeszélést.[4] Szinte magától kínálkozik, hogy más közösérdekű esetekben is (pl. tanulmányi kirándulás, tánctanfolyam) az érdekelt szülőket külön megbeszélésre hívjuk össze.

9. Milyenek legyenek a szülői megbeszélések?

Ime tehát a nagy szülői tábort megmozgató, régi szülői értekezlet helyébe megfelelőbb, új megoldás lép: *a szülői megbeszélés*. Az a kérdés már most, hogy milyen legyen az.

Láttuk, hogy a tudományos előadások és felolvasások kora lejárt. Ezt ma már általában elismerik. Van azonban olyan felfogás, hogy a szülői megbeszélések egyik feladata: „kellő tapintattal kipuhatolni a szülő erkölcsi, anyagi, családi körülményeit és nevelői felfogását. Milyennek ismeri fiát, milyennek ismerem én?"[5] Csakhogy az ily bizalmas közlésen alapuló adatgyűjtés nem történhetik a nyilvánosság előtt. Ez csak a négyszemközti beszélgetések, elsősorban a szállászlátogatás feladata lehet. Az egyes tanulókról a többi szülő előtt sem jót, sem rosszat nem szabad beszélnünk. A személyszerinti összehasonlítást is kerülnünk kell.

A szülői megbeszélések célja a közösérdekű mondanivalók kicserélése. Ha megrovást érdemelt a régi szülői értekezletek tervszerűtlensége, méginkább kárhoztatnunk kellene, ha az iskola alapos előkészítés nélkül hívná össze megbeszélésre a szülőket. Az iskola mondanivalóit négy évre össze kell állítani, úgyhogy mind a négy osztálynak mind a három megbeszélésre megfelelő anyaga legyen. Nyilvánvaló, hogy más közölni valónk van az I. oszt. tanulók tájékozatlan szülei részére, mint a serdülőkorba lépett III. osztályosok, vagy a pályaválasztás előtt álló IV. osztályosok szülei részére.

E mellett a négy évre tagolt anyagbeosztás mellett minden szülői

1 Uo. 40: 23.
2 Uo. 24.
3 Pl. Eger: 12; Gyula: 18; Vecsés: 12; Szeged II.: 18; Körmend: 8. stb
4 Bp. Egressy-u.: 7.
5 Közl. 39: 231.

értekezlet anyagát az osztályfők előterjesztése alapján a megelőző tanári értekezleten behatóan meg kell beszélni.

Egy-egy ilyen osztályonként tartandó szülői megbeszélés anyaga általában négy részre fog tagozódni:

1. Az igazgató közlései. (Hivatalos rész.)[1]

2. A négy évre megállapított anyagnak az illető alkalomra eső része.

3. Időszerű kérdések.

4. Az egyes tanulókról adott, bizalmas (tehát négyszemközti) felvilágosítások.

Az időszerű kérdések során általában kétféle ügyek kerülnek megbeszélésre:

a) *Az iskola alkalomszerű mondanivalói.* Ilyenek: a szülői ház látogatása alkalmával szerzett tapasztalatok és felmerült kérdések;[2] az iskolai orvosi vizsgálatok általános eredményei, tájékoztatás a tervbevett tanulmányi kirándulásról,[3] tánctanfolyamról, cserkész és sportköri táborozásról. De minthogy az iskola ezeken a megbeszéléseken nagyszámú felnőttel érintkezik, esetleg bizonyos közérdekű kérdések ismertetésére is sor kerülhet. Így pl. az egyik iskola egy alkalommal a magyar norma szerint való szegénygondozást ismertette.[4]

b) *A szülők kérdezni valói.* Legtöbb szülő bátortalan és nem mer előállni kételyeivel. Már pedig a szülői megbeszélések csak akkor lesznek valójában hasznosak, ha a szülőknek valahogy módot adunk arra, hogy kérdéseiket eljuttathassák az iskolához. Ezt talán úgy lehetne megoldani, ha a szülők kérdéseiket borítékban akár névaláírás nélkül is a megbeszélések előtt a kapusszobában, vagy az illető osztályban elhelyezett gyüjtődobozba (levelesládába) dobhatják.

A szülőket gyermekeik útján írásban (ellenőrzőkönyv útján) kell meghívni. Azokat akik nem jelennek meg, az ügy fontosságára való tekintettel a következő alkalommal levélben vagy az altiszt által körözött meghívóval kell meghívni. Ajánlatos a megbeszélések idejét állandósítani és már a tanév elején a szülőkkel közölni.

Az osztályonként tartott szülői megbeszéléseket, mint említettük, az osztályfő vezeti, de azon kívüle más tanárok is megjelenhetnek. A módszer az osztályfői órákéhoz hasonló, az időtartama kb. 1 $^1/_2$—2 óra.

10. A szülői megbeszélések tárgya.

Az évvégi értesítőkben lapozgatva, azt látjuk, hogy az országban egy év alatt elhangzó száz meg száz előadás tárgyának megválasztása kevés kivétellel teljesen ötletszerű. Rendszert és összefüggést alig találhatunk.

Az előadások végtelen sorából az alábbiakban kiválaszthatjuk a használhatókat és bizonyos szempontok szerint csoportosítjuk azokat. A négyéves tervezetet aztán minden iskola ezekből külön összeállíthatja a

1 Szeged, II.: 11.
2 Bácsalmás: 4.
3 Kis Enc, 76; Szeged I.; 24
4 Győr II.; 14.

maga viszonyainak megfelelően.

1. *Az iskola belélete.* Szükséges, hogy a szülők betekintést nyerjenek az iskola belső életébe. Ismertessük meg tehát velük a polgári fiúiskola célját és jelentőségét, házirendjét és fegyelmi szabályzatát (későn jövés, óramulasztások, iskolai igazságszolgáltatás), a jóléti intézményeket (tandíjkedvezmények, segítőkönyvtár, diáknyaraltatás), az osztályfői órákat, a cserkészelet, tanulmányi utazásokat (ismertetés és beszámoló).

2. *A szülői ház és az iskola viszonya.* Ismertessük az érintkezés módjait, az ellenőrző könyvecske, fogadóórák és szállaslátogatás célját. (Az iskolai és családi nevelés egymásra van utalva. A szülő és tanár kölcsönösen védjék egymás tekintélyét!)

3. *Nevelés.* Különösen a nevelési kérdésekről hangzottak el a multban magas színvonalú, elvont fejtegetések. A szülői megbeszéléseken egyszerű, érthető nyelven beszélgessünk arról, hogy milyen túlzásai és ferdeségei vannak a családi nevelésnek (az elkényeztetett, az agyonnevelt és az elhanyagolt fiú). Beszéljünk a példaadás és a szoktatás jelentőségéről, a helyesen alkalmazott büntetésről és jutalmazásról (karácsonyi ajándékozás). Példákkal világítsuk meg, hogy állandó felügyelettel hogyan óvhatjuk meg a gyermeket a káros ráhatásoktól (neki nem való könyvek, újságok, mozi, utca, barátok). Adjunk tanácsot, hogy milyen legyen a tanuló helyes időbeosztása (a tanév folyamán és a nyári szünetben). Gyakorlati példákkal szemléltessük, hogy hogyan neveljük a gyermeket jellemes férfiúvá

4. *Tanulás.* Ismertessük, hogy mit végez el a tanuló az iskolában és mit kell otthon megcsinálnia. Mutassunk be egy-egy órarendet, munkanaplót, házifeladatos füzetet. Beszéljük meg, milyen legyen a tanuló délutáni munkabeosztása. Ismertessük, hogy mi a tanulás helyes módja és hogy a szülő miben és mennyire segíthet a gyermeknek a tanulásban és a házifeladatok elkészítésében.

5. *Egészségügy.* A szülői megbeszélések nagyon alkalmasak arra, hogy a család, a tanuló és az iskola egészségügyének kérdéseit előbbre vigyük. Az általános egészségügyi kérdéseket az osztályfő beszéli meg a szülőkkel. Ha van rá lehetőség, vonjunk be orvosokat is.

Beszéljünk a tiszta és egészséges lakásról, a tanuló helyes öltözködéséről és táplálkozásáról, a testápolásról (tisztálkodás, fog-, haj- és körömápolás), az egészséges életmódról, a serdülő kor problémáiról, az alkohol és dohányzás káros hatásairól, az egyes betegségek (náthaláz, fertőző betegségek) ellen való védekezésről. Orvos ismertesse a gyermekbetegségeket és a népbetegségeket (tüdővész, trachoma). A testnevelő tanár ismertesse a testnevelés fontosságát, a sportok hasznos és káros voltát, az iskolai sportokat, téli kirándulásokat. Tájékoztassuk a szülőket az iskolai egészségügyi intézményekről (tejozsonna, nyaraltatás, iskolaszanatórium), ismertessük az iskolaorvosi vizsgálatok általános eredményeit és közöljük, hogy az iskolai orvos mikor és hol ad az egyes tanulókról felvilágosítást.[1]

[1] A fővárosi iskolákban az iskolaorvosok és gondozónővérek is tartottak egészségügyi tárgyú szülői értekezleteket. Vö. Isk. Eg. II. 235, 324, III. 272, IV. 122, 215.

6. *Hazafias szellem.* „A mi iskolánk tanulóifjúsága abból a társadalmi rétegből tevődik össze, amely — a mult igazolása szerint — könnyen megtéveszthető."[1] Éppen azért a szülői megbeszélések jó alkalmat kínálnak arra, hogy a szülők nemzeti öntudatát felébresszük és megerősítsük. Természetesen nem politikai előadásokról van szó, hanem arról, hogy megbeszéléseink hangneme hazafias legyen. Ha felvilágosító és irányító munkánkkal a szülői házat megnyerjük a nemzeti gondolatnak, ezáltal a gyermek hazafias nevelését az iskolán kívül is biztosítottuk.[2]

Beszéljünk tehát alkalomszerűen a magyarság hivatásáról, a nyelvtisztaságról, a névmagyarosításról, a magyaros ruháról, a keresztény magyar ipar és a magyar fürdőhelyek pártolásának, a takarékosságnak nemzetgazdasági jelentőségéről.

7. *Pályaválasztás.* A polgári fiúiskola főfeladata a gyakorlati életpályákra való nevelés. Az iskolának minden eszközzel oda is kell terelnie növendékeit. Tennivalója e cél érdekében kettős: a szülői értekezleteken és osztályfői órákon ismertetni és népszerűsíteni kell a gyakorlati életpályákat; a végzett növendékeket pedig elhelyezkedésükben támogatni kell.

Legtöbb helyen a harmadik szülői értekezleten tartanak felolvasást a helyes pályaválasztásról. Ebben leginkább arról van szó, hogy a polgári iskola mi mindenre képesít, mily iskolákban lehet továbbtanulni. Holott a szülőknek évről-évre azt kellene hallania, hogy a továbbtanittatás legtöbbször céltalan pénzkidobás. A tehetséges és tanult ifjú a gazdasági pályán jobban érvényesülhet, mert ott a vezető rétegbe kerülhet. A tisztviselő és tanítói pályára lépők esetleg évekig várhatnak, míg elhelyezkedhetnek. Meg kell értetni, hogy az a tehetősebb gazda, iparos, kereskedő vagy altiszt, aki gyermeke taníttatásába ezreket beleöl, ugyanazzal a pénzzel fiát annak idején önállósíthatja és talpraállíthatja.

Az iskola a maga tekintélyével és összeköttetéseivel az arra érdemes növendékeit a nagyobb üzemekben való elhelyezkedésben eredményesen támogathatja. Tudomásunk szerint egyes tanulók elhelyezésében több iskola közbenjár, intézményes gondoskodás azonban csak két fővárosi iskolában történik. Az egyik iskolában Mohácsy István tanár kezdeményezésére már 1933. óta működik a diákelhelyező akció. Ez az intézmény gondoskodik arról, hogy a tovább nem tanuló, végzett növendékek ipari és kereskedelmi pályán megfelelő elhelyezéshez jussanak. Ezért kellő időben tudomást szerez arról, hogy melyik tanuló mily pályára kíván lépni. Viszont a számbajöhető cégektől intézeti körlevelekkel már jóelőre igényléseket kér. A mult évben 25 tanuló kért elhelyezést a cégektől pedig 47 igénylés érkezett.[3] A másik iskolában is az iskola által ajánlott tanulókat a legjobb ipari és kereskedelmi vállalatok alkalmazták.[4]

---

[1] Közl. 39; 231.
[2] Rohla Lajos, A magyar nemzeti öntudat. Közl. 39; 10.
[3] Bp. Pannonia-u. 5—6, 16.
[4] Bp. Rottenbiller-u.

11. Egyéb intézmények.

A szülői ház és az iskola közötti kapcsolat jelentőségének tudatában sok iskola nem elégedett meg azzal, hogy a régi intézményeket korszerűbbé tették. Újabb és újabb szálakkal fűzik a szülőket az iskolához és vonják be őket a nevelői munkaközösségbe. Alább ismertetjük a fontosabbakat:

1. A szülők köre. Az egyik iskola a mult tanévben megalakította a szülők körét. A szülőket az iskola iránti érdeklődés fűzi össze. Az egyesület az iskolaépület ügyét támogatja, az arra érdemes, szegénysorsú tanulókat segíti és az iskolai ünnepélyeken résztvesz.[1] Az ilyen szülői körnek főképpen ott lehet jelentősége, ahol az iskola még a kezdet nehézségeivel küzd, vagy ahol valamely diákjóléti intézményt (pl. diáknyaraló) társadalmi úton kíván létesíteni.

2. A szülők iskolája. Minthogy a szülői megbeszélések főleg gyakorlati tudnivalókkal foglalkoznak, sokan szükségesnek tartják e mellett az általános szülői értekezleteket is.[2] Ugyanis mindaddig, míg a szülők a nevelés tudományának alapelemeit, tízparancsolatát el nem sajátítják, hiába minden jó tanács és lelkes, buzdító szó.[3]

Érdekes itt is megfigyelni a kialakulást kereső tapogatózást. Van, ahol a szülők részére a tél folyamán általános népművelő előadásokat rendeznek.[4] Másutt már ezeken a téli előadásokon elsősorban nevelési és egészségügyi kérdések kerülnek sorra. A munkába a helybeli orvost és védőnőt is bevonják.[5]

„Néhány karitatív vagy egyházi intézmény idáig is próbálkozott a szülők kioktatásával, de ezek a kísérletek csak igen kis hatósugarúak voltak és csak szerény kezdetet jelentettek", pedig „az iskolának nem szabad elvesztenie a felkínálkozó alkalmat, hogy egyszerre két nemzedék irányítását végezhesse el."[6]

Ez a munka természetesen csak jól átgondolt terv szerint folyhat. Például szolgálhat a kispesti iskolában mult évben rendszeresített szülők iskolája, amelynek keretében 10 neveléstani és egészségügyi előadás hangzott el.[7]

3. A szülők könyvtára. Kispesten ezek után az előadások után minden alkalommal könyveket is osztottak ki az érdeklődő szülőknek.[2])

Nyilvánvaló ugyanis, hogy az elröppenő beszélgetés, az egyszerkétszer hallott jótanács nem válhat vérévé még a legjobb akarattal sem a szülőnek. Olvasnia, hallania kell azt minél gyakrabban. Ezért gondoskodnunk kell oly népszerű stílusban megírt, olcsó nevelési és egészségügyi füzetekről, amelyek minden kívánatos tudnivalót felölelnek, de ame-

---

1 Jászberény: 17—18.

2 „Neveléstudományi előadások szülők részére, Gönczy János, Közl. 40: 24—25.

3 Siklaki István, Közl. 41: 126.

4 8 alkalommal 2—2 előadás, Szeged II.: 10.

5 Beszámoló a Szülők iskolájáról. Barcs: 3—4, 9.

6 Rohla Lajos. Közl. 39: 9.

7 Kispest: 10. A könyvtárban 9 mű van meg 182 példányban (művenként 5—40 drb.)

lyek terjedelmüknél, vagy áruknál fogva nem riasztják vissza a tanulni vágyókat.

Átmenetileg minden iskola maga gondoskodhatnék ily népszerű füzetekről. Jó volna, ha mindjárt a beíráskor a szülők kezébe adhatnánk a családi nevelés vagy az egészséges életmód vezérfonalát.[1] Minden iskolában át kellene dolgozni és kinyomatni az iskola rendtartási és házi-szabályzatát.

Az évvégi nyomtatott értesítők minden szülőhöz eljutnak. Ezért az abban megjelenő, egyszerű nyelven, elevenen megírt, rövid nevelési és egészségügyi tanácsok sokat tehetnek a szülők felvilágosítása terén. Ilyen cikket több értesítőben is találunk. Jó volna, ha ez általánossá válnék.[2]

4. A szülők délutánja. Mindenekelőtt tisztázzuk azt a kérdést, hogy a három szülői megbeszélés mikor legyen. Az elsőt (eltérőleg az eddigi általános szokástól ne az első ellenőrző értekezlet után, hanem) a tanév elején tartsuk, szeptember második felében. Azért már ekkor, hogy a szülők a szükséges tudnivalókkal minél korábban megismerkedhessenek, kételyeikben felvilágosítást kaphassanak és a szülői ház és az iskola az egymástól nyert közléseket már a tanév elején felhasználhassa. — A másodikat az első félév után február első hetére tegyük, hogy akkor a félévi munka eredményeit és hiányait megbeszélhessük. — A harmadikat május első hetében tartsuk. Ilyenkor már az egyes tanulók érdemjegyei nagyjából kialakulnak, de még van annyi idő, hogy a hiányokon esetleg segíthetünk. A szülői értekezletnek túlságosan késői időpontra való összehívása nem helyeselhető.

Minthogy legtöbb iskolában a szülőket különböző ünnepélyes alkalmakra amúgy is meghívják, ajánlatos a három szülői megbeszélést oly délutánokra tenni, amikor a szülők amúgy is hivatalosak az iskolába. Ezzel két célt érünk el: Az iskolai meghívásoknak, tehát a szülői ház igénybevételeinek számát csökkentjük. Viszont azáltal, hogy a szülők a megbeszélések előtt gyermekeik szereplésében gyönyörködhetnek, vonzóbbá tesszük az azokon való megjelenést. Ezt egyszerre többfelé felismerték. Több helyen a szülői értekezletek műsorának száraz voltát tanulók számainak beiktatásával igyekeznek enyhíteni. Másutt pedig a szülői értekezlet előtt a tanulók egy-két monológot és színdarabot adnak elő.[3]

Az első szülői megbeszélést tehát tegyük szeptember második felére. Előtte be lehet mutatni az iskolaudvaron a cserkészcsapat nyári tábori életéből valami kedves jelenetet. Ez egyszersmind beszámoló is lesz a multról és propaganda a jövőre nézve. Lehet kisebb gázvédelmi bemutatóról is szó, vagy egy önképzőköri óra hangulatát varázsolhatjuk a szülők elé. Valamilyen oktatófilm bemutatása is érdekelni fogja a szülőket.

---

1 Zuckermann 50.

2 Ilyen cikkek pl. B. [Bánáti Sándor], A szülői ház és [az] iskola. Siklós: 3—5, H. Patonay Vilma, Amit a szülőknek kell elvégezni. Mohács: 3—6, Borcsiczky Miklós, Gyermekünk sorsa, Hódmezővásárhely: 10—14, Molnár Károly A jó tanuló és jó diák. Törökszentmiklós: 3—4, Imecsfalvy Jenő, A tanulók szünidei foglalkozása. Nyíregyháza: 3—6.

3 Kál: 29.

A második megbeszélés idejéül február első hetét jelöltük ki. Leghelyesebb, ha a sportkör félévi tornabemutatójával kötjük össze. Ennek a délutánnak a testnevelés és egészségügy jelszava alatt kell lefolynia.[1]

A harmadik megbeszélés május első hetében lesz. Ugyanezen a héten kell tartani az anyák napját is.[2] A miniszteri rendelet szerint ugyan minden osztályban, valamelyik óra keretében kellene megtartani, mégis sok iskola — felismerve a gondolat nagy nevelő értékét — műsoros ünnepé emelte az anyák napját. Kedves ötlet, hogy a tanulók ilyenkor virággal lepjék meg a nézőtéren ülő édesanyjukat.[3] — Lehet természetesen cserkészavatást is tenni a harmadik szülői értekezlet elé.[4]

12. Összefoglalás.

Összegezve az elmondottakat, a szülői ház és az iskola közötti kapcsolat megerősítésére a következő eszközeink vannak:

1. *Az ellenőrző könyvecske*, melybe a jövőben a jeles feleleteket és dolgozatokat is jegyezzük be.

2. *A fogadóórák*, melyekre az osztályfőnök és a tanárok az arra szoruló tanulók szüleit meghívják. Óraközökben és május hónapban csak kivételes esetekben fogadjunk.

3. *A szállásiátogatás*, melynek két célja lehet: ellenőrzés és adatgyüjtés.

4. *A szülői megbeszélések*, melyekről végképpen száműzzük a tudományos fejtegetéseket. Céljuk: közös érdekű tudnivalók bizalmas megbeszélése. Négy évre megállapított terv szerint az osztályfők osztályonként tartják.

5. *A szülői délutánok.* A szülői megbeszélések előtt a szülők valamelyik iskolai ünnepélyen vesznek részt.

6. *A szülők iskolája.* A tél folyamán megbeszéléssorozat a szülők részére a neveléstan és egészsé ügy köréből.

7. *A szülők könyvtára.* A szülőknek adjunk módot arra, hogy a hallott tanácsokat népszerű stílusban megírt füzetekben is olvashassák.

Hogy az elmondottakból melyik iskola mennyit valósít meg, az természetesen a helyi körülményektől (szükséglet, helyiségek, érdeklődés, lelkesedés) függ. Seregszemlénkkel, melyen a szerte ez országban ugyanazért a célért harcoló iskolák bátor kezdeményezéseit vonultattuk fel, mindössze azt szeretnénk elérni, hogy a sok-sok követésre méltó példaadás újabb gondolatokat ébresszen és további munkásságra buzdítson.

Implom József.

---

1 Implom József: Egészségügyi délután Gyulán. Ifj. Testnevelés, 1938. 27. sz. 2—3.

2 VKM. 38.307/1937. VI. ü. o. r.

3 Bp. Honvéd u.: 7.

4 Tokaj: 8.

A kisebbségi oktatásügy Magyarországon

Az európai kisebbségek története — kevés kivétellel — az erőszakos asszimiláció jelenségeit tárja elénk. Jóllehet nálunk is akadtak közigazgatási gépemberek, akik oktalan túlbuzgóságból nem egyszer a jogtiprás területeire tévedtek, mégis elmondható, hogy a vonatkozó törvények és rendeletek, de a gyakorlati jogi élet a maga szövevényeiben is az „emberiesség" kohójában fogant kultúrautomómia megszületésének kedvezett.

Nem tartozik feladatunk körébe, hogy a magyar kisebbség-politika történetkritikai álláspontját megfogalmazzuk, csupán annak megemlítésére szorítkozunk, hogy a nemzetiségi sérelmek és panaszok majd minden esetben az *egyéni rövidlátás* eredményeiként könyvelhetők el. Ez a gyakorlat azonban nem lehetett intézményes jellegű. E feltevésünknek egyetlen magyarázó okát abban látjuk, hogy még az újkori Magyarország nemzetiségpolitikája sem tudta magába olvasztani a népi kisebbségeket, olyannyira, hogy a trianoni határok övezte államterület is tarkállik azoknak színfoltjaitól.

A magyarországi kisebbségi oktatásügy legújabb alapvetése a *11.000/1935. M. E. sz.* kormányrendeletben történt meg, mely a 4800/1923. M. E. sz. rendelet *18. §-át,* valamint a *110.478/1923. V. K. M.* sz. rendeletet megmásítja oly módon, hogy az eddig érvényben lévő hármas (A, B, C) iskolatípust „egységes típusú" iskolákká átszervezni rendelte. Ennek értelmében minden olyan községben, amelynek lakossága többségében valamely (pl. német) kisebbséghez tartozik és legalább *40 tanköteles* gyermek van, akkor a szülői értekezlet kívánságára kisebbségi népiskola létesítendő.

A következőkben lássuk tehát, hogy a fenti kormányrendelet miként nyert eddig alkalmazást a több mint félmillió[1] lelket számláló hazai német nemzetiségnél.

Az alábbi hivatalos kimutatás[2] szerint hazánkban:

német kisebbségi iskolára igényjogosult . .	399	község
e községek közül az új típusra való áttérést elhatározta és arra már át is tért . . .	75	„
ugyanezt elhatározta, de még nem tért át rá .	170	„

Az utóbbi községekből:

A. típusú iskolája van	36-nak
B. „ „ „	95-nek
C. „ „ „	39-nek
Összesen:	170

1 1920-as népszámlálás adatai szerint: 551.624, azaz 6·9 %.
1930-as „ „ „ : 478.630, azaz 5·5 %. V. ö. M. Stat. Szemle, 1938. ápr. sz. 343—358.

2 Átvéve: Sterio Leonidas, A magyar kisebbségpolitika és kritikája (Hajnalodik, 1938. júl. sz.) c. cikkéből.

Nem hozott még határozatot . . . 145 község.

Az utóbbi községekből:

A. típusú iskolája van 2-nek
B. „ „ „ 22-nek
C. „ „ „ 121-nek

Összesen: 145

A kizárólagos magyar tanítást határozta el . 9 község

Összesen: 399 „

Ezeken kívül a törvény szerint ú. n. nem igényjogosult községek, amelyekben német tanítás volt, illetőleg van, így oszlanak meg:

Az új típusra való áttérést határozta el és arra már át is tért . . . . . 2 község
Ugyanezt elhatározta, de még nem tért át rá . . 4 „

Ezekből a községekből:

B. típusú iskolája van 2-nek
C. „ „ „ . . . . . 2 „

Összesen: 4

Nem hozott még határozatot [ezek mind C. típusú iskolák] . . . . . 38 község
A kizárólagos magyar tanítást határozta el . . 3 „

Összesen: 41 község.

Tájékoztatásul álljanak itt a lenti számoszlopok, amelyek rávilágítanak a tanfolyam országos arányaira s a különböző szempontok szerint felvett adatok egyszersmind következtetési alapot is nyujtanak az általános helyzetképet illetőleg:

A működő tanítók megoszlása:

Tanfelügyelőségek	ISKOLÁK fenntartója szerint					ISKOLÁK tannyelve szerint			Száma
	állami	községi	róm kat.	evang.	ref.	magyar	magyar német	egységes	
Baranya vm.	3	—	11	2	—	5	—	11	16
Bács-Bodrog vm	1	—	6	—	—	5	—	2	7
Csanád-Arad-Toront. vm.	4	—	—	—	—	2	—	2	4
Fejér vm.	—	—	4	—	—	2	—	2	4
Győr-Moson-Pozsony vm.	—	—	6	—	—	—	—	6	6
Komárom-Esztergom vm.	—	—	4	—	—	1	—	3	4
Nógrád-Hont vm.	—	—	1	—	—	1	—	—	1
Pest-Pilis-Solt vm.	14	2	6	—	—	6	5	11	22
Somogy vm.	—	—	3	—	—	1	—	2	3
Sopron vm.	—	—	3	—	—	—	—	3	3
Tolna vm.	2	—	10	3	1	2	—	14	16
Vas vm.	—	—	1	—	—	—	—	1	1
Veszprém vm.	—	—	1	—	—	1	—	—	1
Összesen:	24	2	56	5	1	26	5	57	88
Állástalan tanító									7
Létszám									95

Vármegyék szerint:

Arad vm	2	Pest-Pilis-Solt-Kiskún vm.	22
Baranya vm.	16	Somogy vm.	3
Bács-Bodrog vm.	7	Sopron vm.	3
Esztergom vm.	1	Tolna vm.	16
Fejér vm.	4	Torontál vm.	2
Komárom vm.	3	Vas vm.	1
Moson vm.	6	Veszprém vm.	1
Nógrád vm.	1	Összesen:	88

	Nem	Vallás szerint			Kor szerint							
		r. k.	ev.	ref.	21-25	26-30	31-35	3 -40	41-45	46-50	51-55	56-60
Férfi	49	44	5	1	8	17	3	4	6	2	7	2
Nő (világi)	30	24	4	1	13	6	3	3	2	1	2	—
„ (egyházi)	16	16	—	—	—	5	5	2	2	1	1	—
Összesen:	95	84	9	2	21	28	11	9	10	4	10	2

A jelenlegi helyzet tehát ez:

Új egységes típusú iskola van	77 községben
A. típusú iskola van (minden tárgy tanítása anyanyelven folyik, kivéve a magyar nyelvet, mint kötelező tárgyat)	38 „
B. típusú iskola van (a tanítás félig német, félig magyar)	119 „
C. típusú iskola van (a német nyelvet tantárgyanként tanítják)	200 „
Összesen:	434 községben.

A 11.000/19 5. M. E. rendeletnek az egész vonalra kiterjedő végrehajtásának az 1938/39. tanévben kell sorra kerülnie, úgyhogy e próbaidő, remélhetőleg, meghozza az összes kisebbségi népiskoláknak az *egységes típusra* való átállítását.

Az 1938. év augusztusában (1—27.) ennek a célnak a megközelítése érdekében hívták össze a *XI. német kisebbségi tanfolyamot* Baján.

A tanfolyam teljes egészében a *gyakorlati élet* szempontjait szolgálta. Általános tanítói továbbképzés volt abban az értelemben, hogy az *egyetemes pedagógiai haladásról* is beszámolt, de igazi feladatát mégis abban találta meg, hogy a *kisebbségi oktatásügy sajátságos problémáira* iparkodott a választ megadni. A tanfolyam munkaterve a lehető legszerencsésebb elgondolás eredménye volt. A napi 7 órai munkaidő túlnyomórészében gyakorlati kiképzés folyt, amelyben az egységes típus szellemének megfelelő minta- és próbatanítások zajlottak le, rendkívül tanulságos megbeszélésekkel.

A hátralévő 2—3 órában pedig az egyes tárgyak módszertana s a *kisebbségi oktatásügy elvi kérdései* kerültek szóba, amit ugyancsak közös eszmecserékkel, termékeny vitákkal zártak le. A tanfolyamon részt vett 95 néptanító így elsőrangú biztosíték arra nézve, hogy a kultuszkormány időszerű kisebbségpolitikája az élet iskolájában zátonyra ne fusson s kifejlődhessék az elvek és a gyakorlat nagyszerű szintézisét jelentő iskolatípus.

Jelen tanulmányunkban a hazai oktatásügynek csupán egyik jelen-

ségével, a német viszonyok alkalmi érintésével igyekeztünk a kisebbségi kultúrterületet végigszántani. Azonban e szűkreszabott beszámolónkból is kétségtelenné válik a magyar kultuszkormány becsületes törekvése az anyanyelven történő oktatás lehetővé tételére. A kormányprogrammnak ez a józan felismerése a mellett, hogy óriási *nevelőértéket* sugároz ki magából, *nemzetpolitikai* szempontból is *feszültségoldónak* bizonyul. Az egységes típus megalkotásával, illetőleg a *11.000/1935. M. E sz.* rendelet végrehajtásával a magyarság ismét történelmi példát mutatott arra, hogy az európai humanizmus tükrében szemléli és kezeli a Dunamedence vajúdó problémáját s széchenyies életlátásával zsinórmértékül a nacionalizmus legszebb kritikáját állította föl, azt hogy: „A nemzetiség: isteni mű!"

Wagner Ferenc.

Ifjúságunk és a könyv

I. Alapvetés: ideges túltengés az olvasás terén.

Az emberek ma lényegesen többet olvasnak, mint egy generációval ennekelőtte. Közismert típus a nyitott szemmel járó nevelő előtt nemcsak a könyvmoly diák, hanem a betűt faló felnőtt is. Búvja a diák a könyvet a pad alatt, az óraközi szünetben, a mozi és színház felvonásközeiben, kirándulások alatt, nem is beszélve szabad idejéről, vakációjáról, — de mindig tömegnyi olvasóközönsége van a kiadóhivatal előtt kitett friss újságpéldánynak, a sport- és politikai eseményt iromba betűkkel tudtul adó hírtábláknak, olvas az utasok zöme a villamoson, vasúton, az inas árúkihordás közben, a hordár várakozóhelyén, a cipőtisztító zsámolyán, a pöttöm gyerek mozgó szájjal betűzgeti a kirakatok feliratait és egyre több elolvasnivaló anyagot ad mindenki számára a hivatás, a politika, a reklám, *az élet.*

Okát kutatni ennek az olvasószenvedélynek túlmenne folyóiratunk szűkreszabott keretein, amint a jelenség ezernyi színénél fogva különben is túlnő a *Nevelésügyi Szemle* tartalmi légkörén. Bizonyos azonban — s ennyit itt is meg kell állapítanunk — az, hogy a túlzott olvasási hajlam gyökerei egyáltalában nem — vagy legalábbis nem kizárólag — ismeretgyarapítás vagy a nemes szórakozást kereső egészséges ösztön ideális talajába kapaszkodnak. Nagy szerep jut itt *korunk ideges, kapkodó, szüntelenül újdonságot hajhászó szenzációéhségének, az elégedetlenségnek, amely a betű mákonyán át fantáziája segítségével akar eljutni az óhajtott világba, a nyomasztóan „történelmi" időnek, amelynek akaratlan statisztái vagyunk és félünk elmulasztani minden egyes hírhallási lehetőséget: félünk, hogy lemaradunk éppen arról a vonatról, ami a szebb jövőbe visz bennünket.* Pedig ... Vajjon nem jobb lenne-e testünknek-lelkünknek, ha az egymást kergető hírek közül nagyon sokat nem is olvasnánk? Eszünkbe jut, örvendezve az analfabétizmus hovatovább teljes megszüntén *Shakespeare* félig szörny, félig ember alakja, *Caliban,*

aki így szól *A vihar* I. felvonásában „*Beszélni tanítál s belőle hasznom, hogy átkozhatlak tégedet.*"

A gyermek ösztönösen veszi át környezetétől az olvasási hajlamot és szenzációszomjat és falja a betűt. Ujságot, folyóiratot, könyvet, utcán osztogatott röpcédulát, házak falára ragasztott plakátot és kerítésekre írt bölcseségeket, *mindent elolvas.* Persze legtöbbször csak feléből harmadából, ugráló szemmel keresve a kiemelt kövérbetűs szöveget vagy azt a részt a nem neki való sajtótermékből, amit egyáltalában megért, ő legalább is azt hiszi róla, hogy megérti.

II. A diák olvasmányai.

Ilyen s hasonló címek alatt olvashatunk hosszabb-rövidebb tanulmányokat ifjúságunk érdeklődését lekötő könyvfelsorolásokkal, a tanulságok levonásával és végül minden alkalommal ott van a hivatott nevelő felsóhajtása: *képtelenek vagyunk irányítani egymagunk — szülő, környezet, utca, társadalom-társaság segítsége nélkül, sőt ellenére — a gondjainkra bízott ifjúság lelki fejlődését döntően befolyásoló könyváradatot.*

Meggyőződni arról, hogy a tanulóifjúság mit olvas — városban, nagyobb diák esetében — és mennyit olvas: nem könnyű feladat. Tisztában vannak ezzel a könyv és gyermek viszonyát vizsgáló pedagógusok is, amikor hosszasan fejtegetik a világosságot derítő módszer előnyeit és hátrányait.[1] Általában azt az eljárást szokták követni, hogy *magától a tanulótól kérnek felvilágosítást,* — hogy miért tőle és miért nem hivatott gondozójától, annak szomorú okát alább részletezzük. Közvetlen beszélgetés vagy névnélküli cédulák útján tudják meg az olvasott művek címeit, az olvasásra szánt időt, a művek elolvasása után kialakuló összegező véleményt *és nem tudják meg az igazságot sem az első, sem a második, sem a harmadik kérdésre.* Természetes ez és maguk a kutatók is tisztában vannak vele. Mihelyt a tanár tekintélye, az iskola szelleme és fegyelme áll az ilyenféle kérdések mögött, azonnal érvényesül a diákpszihózis sokrétűsége: a félelem, a jó gyermeknek mutatkozni akarás, a stréberség, a bizalmatlanság, hencegés és a dolgoknak meg nem értése. Más úton pedig nincs mód behatolni az ifjúság olvasmányaiba, legfeljebb egyes típusokról lehet több-kevesebb biztossággal beszélni és a lelkiismeretes szülő állapíthatja meg saját gyermekén az olvasmányok hatásaiból az olvasott könyveket qualitative és quantitative egyaránt.

Ha tehát e tanulmányokból meg is állapítható, hogy *a középiskolás fiú legkedveltebb olvasmánya az Egri csillagok, a Pál-utcai fiúk, továbbá Jókai, Mikszáth, Herceg és Madách,* valamint statisztikák és elmés grafikonok segítségével képet kapunk is e művek és szerzők hatásairól quantitative a középiskolás diák különböző korcsoportjaiban, ugyanakkor azt sem tagadják a szakpedagógusok, hogy mind e látható és bevalott könyvek mellett *a detektívregény uralma végighúzódik az egész középiskolán*[2] *és mi annak az aggodalmunknak adunk kifejezést, hogy talán*

[1] L. Újváry Lajos: A diák olvasmányai. (Magyar Szemle 1936. szeptember. 35 oldal.

[2] Fábián István: Gimnazisták olvasmányai. (Magyar Szemle 1936. február 194—200. oldal).

még a detektívregénynél is veszedelmesebb nyomtatványok hatásairól kell meggyőződve lennünk. Megdöbbentő tapasztalatokat szerezhetünk egy-egy váratlan fénycsóva kapcsán: 1938-as ifjúságunk szaturálva van nemcsak félpornográf és egészen obszcén ponyvatermékek által, hanem élénk figyelmet szentel a szélsőséges politikai sajtótermékeknek is, természetesen a nélkül, hogy azt felfoghatná.

III. Az ifjúság olvasmányainak ellenőrzése.

Helyesebben *irányításról* kellene beszélnünk akkor, amikor korlátokat kívánunk szabni serdületlennek és felnőttnek való nyomdatermék között. Ez, sajnos, lehetetlen. Olyan világot élünk ma, amely kiveszi a gyermek lelki irányítását két hivatott nevelőtényezője: a szülő és az iskola hatalmából és tarka, kúsza, rendszertelen, torz és sokszor véres arénájára vonzza a fogalmakkal sem ismerős gyermeket. *A nevelő — szülő és iskola egyaránt — szerepe ma csak a védekezés lehet; az ifjúság olvasmányai tekintetében pedig az ellenőrzés.*

Még abban az esetben is, ha a nevelő éber szemmel ellenőrzi a gyermek olvasmányait, elkerülhetetlen a meg nem felelővel való fertőzés. Mert hiszen *a tilos köztudomás szerint kívánatos* és mi sem könnyebb, mint tilos olvasmányt szerezni abban a közösségben, amelyben az iskolás gyermek él és ahol a többségnek az olvasmányait senki nem befolyásolja. De kölcsönkönyvtárba beíratkozni is könnyen lehet, éppúgy megvásárolni a füzetes, olcsó kiadványokat és általában: nagyon könnyen hozzáférhető helyen áll felnőttek könyvtárában és kereskedésben egyaránt az az olvasmány, amit méregnél is alaposabban el kellene zárni a serdülőtől. A *tilos* jelzőn kívül felkelti a gyermek kíváncsiságát a minden osztályban megtalálható *„jól informált"*, aki már csupa *„komoly"* könyvet olvas, ezzel eldicsekszik gyerekebb társainak és azok bizony, ha csak külön nem kapnak útmutatást otthon erre is, szégyelni fogják magukat a koravén társ előtt. A könyvesboltok nagyhangú reklámjai, a képzeletet izgató borítólapok, filmfeldolgozások, a szenzációszámba menő lapbetiltások, stb. mind-mind azt váltják ki a gyermekből, hogy valami nagyon érdekes eseményt mulaszt el, ha nem jut elolvasásához.

Ilyen körülmények között kell irányítani a gyermek olvasmányait a nevelőnek, akivel szemben még mindezen felül feltétlenül ágaskodik kisebb-nagyobb mértékben *a gyermek kritikai lázongása is.*

Más a feladata az iskolának és a családnak a gyermek olvasmányainak ellenőrzése és irányítása terén. Az esetek túlnyomórészében azt állíthatjuk, hogy *az iskolának irányítani kell ízlést és érdeklődést egyaránt*, míg az átlagos szülő teljesíti kötelességét, ha csupán *ellenőrző szerepet tölt be.*

A tanuló életbeosztásából következik, hogy aránylag csekély az az idő, amit a családdal együtt tölt. Ebédig az iskolában van — sokszor még délután is visszatér oda —, délutánját pedig a feladatok elvégzésén kívül pihenésre, játékra, sétára kell fordítania: olvasni kevés ideje marad. Más a helyzet az iskolai szünetekben. Ilyenkor kell főleg érdeklődnie a szülőnek, hogy gyermeke hol, kivel tölti idejét, milyen könyv, füzet az, amibe önfeledten temetkezik és milyen hatást vált az nála ki.

Ha a szülő előzőleg nem olvasta el a gyermek kezébe kerülő könyvet, ne mulassza el legalább megkérdezni azt, hogy miről szól, tetszik-e és *gondolja-e, hogy az iskolai könyvtárban is megvan a munka?* Ezek az irányító kérdések és a reá adott válaszok világossá fogják tenni a helyzetet minden komoly szülő és romlatlan gyermek előtt. *A szülő másik fontos tennivalója az, hogy szigorúan ellenőrizzen minden olyan nyomdaterméket, ami az ő közvetítésével jut gyermeke kezébe. Ne ü'jön fel a könyvkereskedő csupán profitszerzéstől hajtott rábeszélésének, a tetszetős külső lapnak vagy belelapozva a bekezdések ártatlan szavainak, hanem vagy olvassa el saját maga — bizonyos, hogy bárki megál'apíthatja rövid negyedóra alatt, hogy egy könyvet adhat-e gyermeke kezébe vagy sem — vagy pedig legyen bizalommal jóhírű kritikusok bírálatai és iskolai ajánlásai iránt.* Megtörtént esetek százaira lehetne hivatkozni, amikor maga a szülő adja bakfislánya kezébe a kínai örömtanyák tetszetős borítékú leírását vagy nyugodtan nézi, mint húzza ki a gyermek a könyvszekrényből azt a könyvet, aminek minden szava, gondolata és egész szelleme métely. *A modern szülők azt képzelik, hogy a teljes szabadság e téren megóv a káros hatásoktól. Erősen tévednek!* Azt a könyvet, amelyik semmiképpen sem egyeztethető össze a gyermek szellemi fejlettségi fokával, nem megtiltani, de elzárni kell, hogy még csak hozzá se lehessen jutni avatatlannak! Természetes, hogy kerülni kell minden értelmes embernek a mai korba már semmiképpen sem illő *bárgyuságokat, keresetten jámbor lappáliákat,* amelyek éppen túlzott lóláb-mutogatásukkal keltenek undort a gyermekben, nem szabad üvegbúra alatt sem tartani az élet minden vonatkozására kíváncsi eleven gyermeket, de meg kell találni a határt, amit tullépni semmiesetre sem szabad. Az a szülő, aki 13—14 éves leánya kezébe *Pitigrillit* ad és aki 15 éves *fiát szélsőséges irányzatú újságok olvasására buzdítja* (!), önmagára vessen a következményekért.

Mindezeket csak részben mondottuk el itt a fogalmak tisztázása céljából. Az elmondottakkal óhajtjuk kapcsolni a hozzánk sokkal közelebb eső *iskolai feladatokat* az olvasmányellenőrzés és annak irányítása terén.

Mindenekelőtt meg kell találnia az iskolának a *kapcsolatot a szülői házzal.* A szülői értekezletek és egyéb alkalmak, amikor oktató és szülő megbeszélhetik közös muukaterületük alanyát: a gyermeket, bőségesen kínálkoznak és ne mulasszuk el soha felhívni, irányítani és befolyásolni a szülő érdeklődését a gyermek olvasmányai iránt. Rendkívül fontos lenne, *hogy a szülő az iskolától kapja meg az útmutatást karácsonyi, születésnapi, stb. könyvajándékaira vonatkozólag:* tudjon az iskola ajánlani könyvcímeket — természetesen csupán nevelői szempontól vezettetve! — és ragadjon is meg minden alkalmat a helyes olvasmányok hasznos és a rossz olvasmányok káros hatásainak ecsetelésére. Az igazán lelkiismeretes iskolai nevelő itt egy lépéssel tovább is megy: nem csupán korban, nemben és terjedelemben ajánl megfelelőt olvasmányul, hanem *egyénileg is* bírálat tárgyává teszi az ajánlott könyvet a gyermek szellemi fejlettsége, fantáziája és intelligenciája szerint. Az pedig éppenséggel természetes, hogy önképzőköri ajándékul, jutalomkönyvként csak olyan művet ad, aminek emelkedett színvonaláról és idő-

bírásáról *maga is meggyőződött.*

Ezen ellenőrző munka mellett talán még fontosabb az az *iskolai irányítás*, amellyel a gyermeket quasi immunissá tesszük a selejtes, nem neki való betűáradat ellen. Hangsúlyozzuk, hogy a gyermek irodalmi *ízlésének irányítója a magas eszmények szerint igazodó tanár legyen!* Természetes, hogy az elsőség itt *a magyar irodalom tanárát* illeti meg, de érzékkel kell birnia *minden tanárnak* az iránt, hogy tárgya tanításával kapcsolatban vagy magánbeszélgetések során irányíthassa a tanuló olvasmányválasztását. Milyen könnyű pl. a természettudományok tanítása közben jó művekre felhívni a figyelmet, tanácsokat adni ennek vagy annak a könyvnek az elolvasására és általában lelkesíteni a friss gyermeki szellemet a szép, élvezetes és egyben nevelő értékű irodalmi termék iránt! Magától értetődik, hogy ebben a tekintetben *nem szabad a tantestületben világnézeti szakadéknak tátongnia*, de az is önként értetődőleg lehetetlen, hogy *a tanár minden irodalmi műveltség vagy ízlés hijján* agyonhallgassa a kínálkozó alkalmakat.

Örvendetesen fejlődik a *tanügyi vezetőségnek* az a tevékenysége, amellyel kiválogatja iskolai könyvtárak számára a könyváradatból a megfelelőt és követeli az iskolalátogatótól ennek ellenőrzését is. A teendő itt csupán az lenne, hogy az *ifjúsági könyv* elnevezés a könyvárusi forgalomban is hiteles jelzővé legyen: ne a könyvkereskedő szeszélye, hanem arra illetékes szerv bírálata alapján minősüljön valamely mű gyermekolvasmánnyá. Erre a kezdeményező lépések egyébként már megtörténtek.*

IV. Mértékletesség az olvasásban.

És tartsunk mértéket is az olvasásban. Erre int a túlzsúfolt könyvpiac, az egymást kergető szenzációtenger, a tanuló nagy iskolai elfoglaltsága és nem utolsó sorban a *gyermek egészsége* is. Nagy igazság ezen a téren, hogy *gyakran kevesebb olvasmány több, mint a sok!* A kötelező iskolai olvasmányok ellen gyakran felmerül a panasz, hogy túlságosan igénybeveszik a gyermek idejét. Hogyan marad akkor arra ideje, hogy a különféle *színű* regényeket tucatjával képes elolvasni? Ha van ideje a kötelező olvasmányok becsületes elolvasása után, megtanulta leckéjét és elvégezte minden egyéb kötelességét is, sétáljon, járjon a természetben és ne görnyedjen szórakozásképpen órákat könyvek fölött. Sokszor bizony a tanár túlzott biztatásának a hatása ez, aki minden tantárgya körébe vágó művet elolvastatna a diákkal.

A mai korban túlteng az olvasmány és túlteng a szenzációéhségből táplálkozó olvasási hajlam is. A nevelő feladata, különösen a könyvmoly-típusnál az, hogy elősegítse *a harmónikus arány* kialakulását szellemi, lelki és testi foglalkozások között: buzdítva sportra, magához illőkkel való társalgásra és vezesse rá arra, hogy nagy könyv a Természet is, amely sok-sok gyönyörűséget szerez annak, aki szeretettel járja.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

---

* Mit olvassanak a gyerekek? (Erényi Gusztáv dr. előadása a rádióban. 1938 május 10-én.)

A közvetlenség új elmélete a középiskolai nevelésben[1]

Első közlemény.

A nevelés kérdése körül ma meg nem szűnő vita folyik, más nagy problémák mellett is állandó érdeklődés tárgya az új, rohamosan alakuló életformák közé került gyermeknek, ifjúságnak a nevelése. Ez a nyugtalan, széles hullámokat indító kutatás arra vall, hogy a felszín alatt nagyobb baj rejlik, mint amennyire számítunk.

Általában mindazok a kérdések, melyek nem tudnak a napirendről lekerülni, szerves bajokat szoktak mutatni.

Így van ez a mai nevelés problémájával is, de az új neveléstani módszerek ígérete megnyugtat bennünket s fel-feltörő aggodalmainkat legyőzzük. De ha mélyebben vizsgálódunk, rájövünk arra, hogy nem ok nélkül foglalkoztatja a nevelés problémája az egész közéletünket, mert a baj a dolog át agában van, tehát a lehető legmé yebben fekszik. Anynyira mélyen, hogy fel kell tennünk azt a kerdést, milyen fokban érvényesülhet az iskola tudatos nevelő munkája a tanuló környezetének, életviszonyainak sokszor ellenséges hatásával, a minden országban diadalra jutott technikai kultúra eszménytelenségével, a világháborút követő világnézeti harcok eszmezavarával szemben.

A nélkül, hogy az iskola és a nevelői ház egy pillanatra is lemondana a nevelés jogáról és lehetőségéről, ha komoly szándékkal és őszinte elhatározással akarjuk a mai korszak zátonyokon bukdácsoló nevelését egyenes célba vinni és jobb útra vezérelni, el kell ismernünk, hogy a *mai gyermeket a körülötte zajló élet, annak alkalmai és kísértései óhatatlanul ostromolják.*

A nagyvárosok élete és rohanó fejlődése, a messze vidékekre is kisugárzó hatása, az érettségnek és önállóságnak egyre kisebb életévekre zsugorodó elve az alig serdülő korban jutott gyermeket megszédíti, de megtéveszt sok szülőt is.

Ha olvassuk és lapozzuk a nevelésügyi szemlék, cikkeit, körülkelül két felfogást találunk egymással szemben.

Az egyik a mai korszellemnek égzetes hatásában keresi a baj okát, mely betört az iskola kapuján is. *A másik a nevelés eredmény elenségét abban találja, hogy az idősebb tanári nemzedék nem érti meg a mai kor gyermekét;* amelyik gyermek nem tűri sem a retorikát, sem a koturnust, sem a verklit, amint egyik folyóiratban olvassuk.

Sűrű emlegetéssel megtaláljuk az idősebb tanári nemzedékkel szemben azt a vádat is, hogy régen keveset, vagy semmit sem törődtek a gyermek szociális bajaival, küzdelmeivel és fejlődő lelkével, érzelmeivel.

Aki így ir, beszél és gondolkodik, alig tanulmányozta át a sokszázados multba visszatekintő iskolák történe'ét, de lényegesen eltér a

1) A soproni Tanári Kör évi közgyűlésén tartott felovasás. (Az Orsz. Középisk. Tanáregyesület körzeti osztálya, mint Soproni Tanári Kör.)

az ilyen nevelő a jellemnevelés legalapvetőbb feltételétől is: a múlt értékeinek megbecsülésétől.

Nem ok nélkül mondottuk a bevezető sorokban, hogy a baj gyökere mélyen fekszik, mert nemcsak a kedvezőtlen külső hatások sorvasztják az iskola munkáját, de lényeges eltérés mutatkozik az ifjabb és idősebb tanári nemzedék nevelési eszménye és módszere között is.

Pedig azok az eszközök és módok, melyeket a legutolsó évtized diadalmasan iktat a nevelés történetébe, állít a fejlődés vonalába, néha többszáz esztendős keletűek. A gondolatok nem újak, a kísérlet sem, legfeljebb a fogalmazás frissebb és tetszetősebb.

Stöckel Lénárt törvényei a XVI. században emelkedett szellemükkel ma is megállnák a helyüket magasztos érzés hatja át ezeket a törvényeket, testi fenyítést nem említenek, erkölcsi eszközökkel akarnak hatni, a büntető záradékok hiányoznak. Azonban Stöckel törvényei előbbre jártak, mint a kor. Meg kellett azokat később szigorítani.

A tanulóknak a rend és fegyelem fenntartásába való bevonása, ily módon is az ifjúság nemes önludatának és önérzetének fejlesztése szintén a XVI. század kezdeményezése, de akkor karszalag nélkül jártak el tisztükben ezek a segédfelügyelők.

Bél Mátyás kétszáz évvel, még előtte *Keresztúri Pál*, majd meg a lőcsei *Liedemann Márton* rektor száz esztendővel ezelőtt az atyai szeretet és bánásmódot tartják a legjobb törvénynek és ettől a szellemtől vezéreltetve lettek a magyar közoktatás kimagasló alakjai. Bethlen Miklós, a kiváló műveltségű férfi és kancellár Keresztúri Pálról olyan feljegyzéseket hagyott hátra, hogy a legmodernebb pedagógus is megirígyelné Keresztúri Pál koszorúját.

Sokat panaszkodnak a régi iskolák történetei arról, hogy a folytonos török háborúk elvadították, szilajjá tették az ifjúságot de az egész társadalmat is úgy, hogy kénytelenek voltak az iskolák zordon törvényeket hozni, de alig csendesedik le az állandó fegyverzaj, *az 1792. évi debreceni törvények már a szeretetet és a jó szót kötik a tanító lelkére*, mert az igaz tudomány semmit nem használ szeretet nélkül. És hogy: a jó tanító maga az élő törvény, *az ő példája, viselkedése, komolysága a legjobb fegyelmező eszköz.*

Felemelő példáját látjuk annak is, hogy egy-egy nagy tanári egyéniség milyen mérhetetlen hatást és eredményt tudott elérni az ifjúság munkára serkentésében, önfegyelmezésében.

Mártonfalvi György alatt 1681-ben maga az ifjúság kér új törvényeket és önszántából sorakozik a nagyobb fegyelem alá. A tanár *Péczely József* pedig több mint száz évvel ezelőtt *a tanulók öntevékenységét indítja meg* s ettől kezdve fejlődött céltudatos irányban ez a nagy erkölcsi értéket és szellemi eredményt jelentő, az ifjú léleknek önbizalmat és nemes öntudatot adó önképzés.

Ha mi, az utódok, megértéssel és kellő megbecsüléssel olvassuk nagy iskoláink történetét, mérhetetlen anyagi küzdelmek között folytatott életét, hatalmas tanáregyéniségeinek életrajzát, akkor megtanuljuk azt, hogy a *jelen bajokból való menekülés alig történhetik meg a múlt elismerése, tanulmányozása, az ott található tapasztalatok nélkül.*

Még a jó szándéknak is nagy kerékkötője a hivalkodás.

A tanulók szeretetét és szociális gondozását sem a jelen kor találta fel. Mennyit fáradt és alázkodott a régi idők tanára, hogy tanítványainak, szegénysorsú növendékeinek a gazdagoktól élelmet, ruhát, ösztöndíjat, alapítványt szerezzzen! Örömmel vette a nagy és bőkezű segítséget, de hálával fogadta a morzsákat is tanítványai nevében. Szavában talán mord volt a mult idők tanára, de hogy melyik kor emberének szívében lakozott több szeretet, és melyik készítette elő jobban az életre a tanulókat, azt mi egyoldalúan, kiváltképen a saját érdemünkre, nem dönthetjük el.

Nem mindig az szeret jobban és helyesen, aki simogat. S nem mindig az van közel, jobban közel és a gyermek hasznára, aki babusgató szóval cirógatja körül a tanulót.

A sok vihart látott, sok megpróbáltatáson átment protestáns iskolák története azt bizonyítja, hogy a régi időknek is voltak hivatásukat szerető, feladatuk súlyát átérző tanárai, akik közül nem egy látta meg a helyes célt és módot.

A liberális kor különösen a jezsuita iskolákat vette erős bírálat alá, pedig ritkán találunk olyan átfogó, ma is mintának szolgálható nevelési tervet, rendtartást, mint amilyen a tizenkilenc esztendeig készült, nagy tapasztalatokon nyugvó, 1599-ben életbe lépő *Ratio Studiorum* volt. *A mély vallásos érzés* mellett legfőbb nevelési eszménye az *önuralom és önfegyelmezés.* Mennyit beszélünk ma ezekről az erényekről, mennyit fáradunk érte, mennyire hű óhajunk, hogy tanítványainkat az önuralom és önfegyelmezés útjára vezessük! Milyen nagy szüksége volna erre a mai társadalomnak is! De inkább vádként fordítják vissza a jezsuita iskolákkal szemben ezt a nevelési eszményt és az elért eredményt. *Az önként vállalt kötelesség jellemformáló erejét* és értékét is megtaláljuk az immáron negyedfél százados Ratio Studiorumban, pedig hamar újkeletűnek szeretjük hirdetni ezt a nevelési elvet is.

Akár a Ratio Studiorumot, akár az 1587. évi clermonti cikkelyeket, melyek a konviktusi szabályokat ölelik fel, akár *Sacchinit*, az ő nagy írójukat olvassuk, nem szégyenül meg a XVI. és XVII. század a jelen kor előtt.

Azokra a nevelési elvekre, eszményekre, eljárásokra és utasításokra, sőt didaktikai és igazgatási tanácsokra is, melyeket már a Ratio Studiorum világosan körvonalaz, lépten-nyomon rábukkanunk a mai tudományos és gyakorlati pedagógiában.

Nem hiányzik a Ratioból sem a szeretet, sem a tanuló lelkének tüzetes vizsgálata, sem a közvetlenség elve.

Épen a jezsuita iskolák példája mutatja, hogy bizonyos előfeltételek mellett *a közvetlenség módszerének van eredménye, de így is csak akkor, ha az nem mellékcélokat szolgál, nem a nevelő személyének propagálását jelenti, hanem nagy eszmecéloknak, melyek az egész iskola légkörét átfűtik, állandó egyengetője.*

A másod és harmadrendű eszközök csak segítenek; *nevelnek a nagy gondolatok, nagy célok, nagy eszmék, nevel az iskola szelleme, a tanár személyi értéke és jelleme.*

A közvetlenség csak harmadrangú eszköz és a modern iskolában fokozatosan *csak* formális eszköz, mint a multban volt. A közvetlenség a történeti századokban még a protestáns iskolákban is, ahol pedig a tanár egyéni kibontakozása, szemben a jezsuita iskolával, szabadon történhetett, csak akkor vezetett eredményre, ha a tanár őszinte és törhetetlen, átizzott lelkű harcosa volt nagy eszmének, nagy gondolatnak, legyen az: Isten, haza, vagy emberiség, becsület.

A jezsuita iskolában a tanár hősies személytelenségben, de annál csodálatosabb missziótudattal közvetítette a Rend nevelési eszményét a tanítványhoz. De a tanár közvetlensége itt is csak formális eszköz volt. A hatás ereje nem ebből táplálkozott, sőt a közvetlenség, ez a legjárhatóbb, legrövidebb, épen azért szükséges út látszateredmény mutogatása nélkül csak akkor építhető ki és vezet célhoz, ha az iskola szelleme egy eszmekörbe kapcsolja a tanárt és tanítványt.

Amikor a jelenkor bírálatot mond a régi századok iskolájáról, legtöbbször abba a hibába esik, hogy a multnak csak a hibáit emeli ki. Amiért a jezsuita iskola ide nem tartozó okok miatt idővel megállt a fejlődésben, ebből a tényből távolról sem következik, hogy ne lettek volna a jezsuiták protestáns nevelők mellett, a legnagyobb újítók akkor midőn a reformáció egyik eredményeként a köznevelés általános kultúrprogramm lett a XVI. század Európájában. A legújabb század sűrű egymásutánban bocsátotta útra a legkülönbözőbb nevelési elveket és ajánlotta a legváltozatosabb nevelési irányokat, de az egyoldalúság hibájával valamennyit. A jezsuita iskola módszerében lehetnek árnyalati hibák, de nem lehet kétségbe vonni, hogy a ma uralkodó pedagógiai irányok közül egyik sem világítja át így a tanuló testi-lelki állapotát, mint a jezsuiták tették. Az az állítás, hogy a szellem rugalmasságával nem sokat törődtek, hogy azt elmechanizálták, jórészben az új idők lelkendező vádaskodása. Századok mulva nem fogják-e megrostálni mai iskolánkat is?

Ha a rendnek fundamentális elvei a Ratio Studiorumot el nem rekesztik a korszerű fejlődéstől s ennek következtében nem szűnik meg a protestáns iskolákkal való nemes verseny, bizony nehezebben vehették volna át a szerepet a jezsuitáktól a piaristák és a többi szerzetes rend.

A piaristák sem jöttek üres tarsollyal. Sok újat hoztak s nem utolsó helyen a *kedélyt*, amelyet a legújabb pedagógia szintén korunk érdemének könyvel. Magukkal hozták a közvetlenség friss formáját is, melynek erőt, lényeget és tartalmat iskoláiknak szelleme adott, mely az egyház mesgyéjén haladva a hazafias állampolgárt tartja ideálnak. Ugyanezt vallja százötven évvel ezelőtt a református *Magda Pál*, aki így fejezi ki a mult iskolájának törekvését és céltudatát: *az az iskola a legjobb, amelyik a korszellem nemesítésén fáradozik.*

Ezzel a mondattal visszaérkeztünk a mai időbe. Vajjon az 1934: XI. t. c. mást mond-e, mikor a középiskola egyik feladatát abban jelöli meg, hogy a tanulót *vallásos alapon erkölcsös polgárrá* nevelje?

Csanády Sándor.

IRODALOM.

Kornis Gyula: Kölcsey Ferenc világnézete. Bp. 1938. Franklin Társulat.

Régi és jól bevált pedagógiai igazság, hogy az irodalomtörténet a nagy nevelőegyéniségek Phantheonja. Az irodalom tanítása során talál módot a tanár arra, hogy a kiváló írók és emberek szellemi strukturáját, lelki alkatát, etikai és esztétikai világképét a tanítványaihoz közelebbvigye. Ehhez az irodalmat átéltető tanításhoz ad Kornis egész új szempontú vezérkönyvet minden nemzetnevelő kezébe. Műve nemzeti lelkiismeretvizsgálat, melynek középpontjában áll Kölcsey, a minden szellemi, szociális és humanisztikus eszme hullámzására elevenen rezonáló, kifinomult személyiség. Kornis már eddigi munkáiban is az irodalompszichológiának ezeket az elvi távlatait építgette, de legújabb könyvében már olyan területen jár, hogy az nem is a szokott értelemben vett irodalom, hanem karakterológia és jellempszichológia. Az erkölcsi értékek belső tartalmából folyó érveléssel állítja elénk Kölcseyt, mint 1.) filozófust, 2.) politikust, 3.) nemzetnevelőt.

1.) A filozófus Kölcsey világnézetét az érzékeny lelkek pesszimizmusa jellemzi. Az életkérdések ott felhőznek homlokán és a Vanitatum vanitas-ban szinte már az élet értelmét is kétségbevonja. A világ értékelésének ez a lemondó tagadása azonban nem állandó hangulata Kölcseynek. S éppen akkor bizonyul Kornis biztos tapintású lélekbúvárnak, mikor erélyesen rácáfol Kölcsey időleges érzelmi és akarati bénultságára. Hogy mennyire megbecsülte Kölcsey a környező világot, mennyire fáradozott annak megjavításán, milyen lelkes harcosa volt a nemzeti megújhódásnak a reformországgyűléseken, milyen történeti felelősséget érzett fajtájával szemben — mindezeknek a tényeknek részletes kifejtésével igazolja a szerző, hogy Kölcsey elhivatottságot érzett magában és a rábízott képességekkel jól sáfárkodott. — Beszédes bizonyíték erre tevékeny élete, továbbá tapasztalatainak, értékszemléletének és kiérett életbölcseségének sarkpontja, a Parainesis. — Kölcsey cselekvésben, reformtettekben nyilvánuló életkedvének másik bizonyítéka az az olthatatlan vágy, amely írónkat a derűs görög életideálhoz, a harmóniában és esztétikában kicsúcsosodó kalokagathia-hoz hajtotta. Erre a látszólagos lelki paradoxonra Kornis újra Kölcsey sajátos jellemösszetételében találja meg a választ: veleszületett belső hajlamai tényleg a mimózalelkek ábrándozó régióiba űzték volna, ő azonban a benne szunnyadó adottságokat — felismerve nemzeti misszióját — tudatos erőfeszítéssel formálta át egy tevékeny élet alappilléreivé.

Kölcsey értékskálájában első helyet a *nemzet* foglalja el. Az antik irodalom tanulmányozása csak eszköz és indíték volt számára a nemzeti nyelv és érzés, nemzeti ízlés és öntudat erősítésére. Az egyetemes emberit képviselő klasszicizmussal, a neohumanista goethei kozmopolitizmussal szemben Kölcsey a Nemzeti hagyományokban a magyarszellemű költészetnek és világnézetnek zászlajához szegődött. — A nemzeti összetartozás tudatának biztosítékát Kölcsey a *történet* étoszának átélésében

látja. S ezzel magyarázza Kornis a történet fogalmának központi helyét Kölcsey világképében. A nemzetet más nemzettel szemben önálló corpus mysticum-má csak a saját multjának ismerete, továbbá a történeti hagyományok és eszmeközösség alapján álló faji öntudat teheti. Kornis ezekben a fejezetekben az avatott történetfilozófus lelkületével közeledik Kölcseyhez, elénkállítva az ő nemzetébresztő, nevelő tevékenységét. De hálás feladatra akad a pszichológiai problémákat kutató szerző abban a meglepő ellentmondásban is, hogy Kölcsey, a *klasszikus* világ rajongója milyen belső indítékok közreműködése folytán lesz a *nemzeti* hagyományok és nemzeti művelődés előharcosává. A nemzeti megmozdulásoknak Európaszerte való eszmei jelentőségét mélyen átérezte. Sőt történetfilozófiai fejtegetéseiben már kialakult formában állítja kortársai elé az emberiség és a nemzeti történelemnek elvi hátterét is. A kauzális megértésén felül azonban a nemzeti tudatosság ápolását tűzi ki célul történeti okmozásában. Ezért a történelemben nem a krónikus eseménysorozat, hanem az emberi szellem belső alakulása és a közreható tényezőknek törvényszerű oksági rendje érdekli — A történet végső célját és értelmét a kötelességtudatban jelölte meg. A művelődés egyes ágainak történeti fejlődése során különös figyelmet fordít a vallásra. A vallás célja a hit, s a hitbeli átélésen keresztül pedig az erkölcs. Így tehát a vallás legfőbb értéke az embereket megnyugtató, szublimáló erő, s az ebből fakadó tiszta, nemes boldogság. Ezért emeli Kölcsey az erkölcsi személyiség legfőbb primcipiumává és normájává az elvek szerint való életmódot.

2.) Mindezek értékeszméit Kölcsey a politikai életben kívánta valóraváltani. A közélet porondján aktív szerepet játszó szerző a politikus Kölcseyben is elsősorban a befelé néző szellemi embert, tehát a bölcselőt keresi. Kölcsey a XIX. század szociális és szellemi berendezkedésének belső megrendültségét mélyebbre és messzebbre tudta kísérni, mint — Széchenyin kívül — bármelyik kortársa. — Ezért lettek közéleti szerepléséne sarkalatos elvei: a szólás- sajtó- és vallásszabadság; a nemzeti nyelv általános bevezetése és végül a későbbi kinövéseitől még mentes liberalizmus és demokrácia. Kölcsey e két utóbbit még korának történeti mérlegén érzékelte és elsősorban ezektől várta a szociális méltánytalanság legsürgetőbb kérdésének, a jobbágysorsnak rendezését. Helyes reformérzéke felismerte, hogy a történeti élet mélységeiben feszülő erők a fejlődésnek új irányt szabnak. Ezért lesz jelszava: haza és haladás. De ezeknek a fogalmaknak Kölcsey mélyebb és átfogóbb értelmezést ad. Fájlalja, hogy népe még rá sem eszmélt hátramaradottságára, s Kölcsey sugalló erejének teljes megfeszítésére volt szükség, hogy a liberalizmus és demokrácia eszmeáramlatainak rést nyisson a nemzet öntudatához. Nemes, emberie demokratizmusa biztosítani kívánta mindenkinek a jogegyenlőség és szabadság feltétlen elvét. Világnézetének ezekhez a principiumaihoz méri a jobbágyrendszer igazságtalanságát és ezért ostorozza minden írásában és beszédében a fejlődés útjában álló nemesi önzést.

A mű legaktuálisabb fejezete Kölcseyt, mint falukutatót mutatja be. Nemcsak szónokolt a jobbágyság érdekében, hanem igyekezett a nép sorsát tapasztalatok alapján is megismerni. Kornis külön felhívja a falukutatóink figyelmét Kölcseynek lelkiismeretes, módszeres eljárására és a pártkeretek fölé emelkedő objektív tájszeretetére. Kölcseyt egyéniségének izzó dinamikája teszi reformátorrá Liberális világnézetéből természetesen következett a falunak és a népnek megbecsülése. A XIX. század kultúrtörekvéseiben ő elsősorban az embert és a reális életet kereste. Kornis leginkább azzal hozza Kölcseyt a ma emberéhez fogható közelségbe, hogy bebizonyítja, miszerint Kölcsey minden más volt inkább, mint fogalmakban gondolkozó filo-

zófus. Minden fejezetéből kiérezzük, hogy Kölcsey a politikát a legnemesebb antropocentrikus szemszögből nézte s elvszerű reformgondolkozása túl mutatott korának konzervatív horizonján. Sőt a nemzeti ébredést hirdető szociografiai elvei azt igazolják, hogy Kölcsey nem a napi politika eszközeivel mérte az eseményeket. S ezért a hazafias nevelés céljait kiválóan fogják szolgálni azok a lapok, ahol Kornis tényezőire bontja Kölcseynek politikai, társadalmi világnézetét és lényegadó alapelvként az aktív nacionalizmust jelöli meg benne. A nemzeti érzés külső hordozója és belső táplálója pedig a nemzeti nyelv használata, melynek általános bevezetését Kölcsey két megindítóan szép beszédben sürgette.

A pszichoanalizisnek és tipológiának művelői sok élvezettel fogják olvasni azokat a lapokat is, amelyeken a filozófus-szerző a politikus Kölcseynek politikai lelki alkatát és a közéleti lélektannak elvi típusformáit állítja elénk. Van ennek az analízisnek valami belső indító lendülete, s ez értékben nem veszít a sokszor tömörebb stílus vagy a problémahalmozás miatt.

3.) Hasonlóan sokrétű egyéniségnek mutatkozott Kölcsey mint nemzetnevelő is. Nevelő egyéniséggé avatta őt elsősorban fejlett esztétikai érzéke[1] Kornis ezt az esztétikai kifinomultságot írónk neohumanista érzületéből, a görög kultúrának intenzív átéléséből okolja meg. Grécizáló lelkesültsége űzte, hogy megtanulja Hellász nyelvét. Goethe is a hellenocentrikus érdeklődése miatt tud közelférkőzni Kölcseyhez. Majd fordít Pindarosból és Homerosból. A klasszikus költők fejedelmétől és annak késői felelevenítőjétől meríti műveihez a gondolati és formai sugalmazást. „Egy Homer és egy Goethe elég az örök életre is". A görög kultúra szépségeiért való rajongás örökre benne élt az Akropolist-építő kis fiú lelkében. Világnézeti értékrendszerében tehát klasszikus esztétikai beállítottsága jelentős helyet foglalt el. A görög szépségkultusz: a harmónia sugallta irodalmi kritikáit is. De nemzeti érzése is a klasszikus ókor nagy eszméin izmosodott sudár törzzsé. A görög és római történet volt számára a „patriotizmus magva". Ezért mint nevelési elmélkedőnek (Iskola és Világ) meggyőződése, hogy a történet fegyverré válik a népek öntudatraébredési küzdelmeiben. — Így építi Kölcsey az iskolai munkát is a történeti hagyományok kultuszára. Ideálja az az ifjú, aki a klasszikus és nemzeti történelem ember- és értékeszméin tud a jellemszilárdság magaslatai felé tájékozódni. Ilyen erkölcsi és nemzeti eszménykeresésétől áthatva ápolja az antik tradiciókat és keres közöttük iránytűt pedagógiája számára. Az igazi nevelés célját és értelmét a gyakorlati életértékekben pillantja meg. Célja, hogy a romantikus magyar lélek cselekvővé váljon. A klasszikus és gyakorlati irányú iskola megteremtésével a mai művelődéspolitikánk jelenleg is a Kölcsey által kijelölt iskolareformok útján halad.

Kornis lélektani röntgensugaraival átvilágítja a XIX. század szellemi, gazdasági együtthatóit s Kölcsey jellemanalízisében a reformkor összes problémáit. Túljut a szerző az immanens emberábrázoláson: nála egy egész kor jelenik meg Kölcsey egyéniségének diagnózisában. A szociálpedagógus társadalomalakító eszméit Kölcseynek politikai és pedagógiai gondolkozásmódjából göngyölíti elénk a szerző s ebben támaszai mélyenlátó irodalomismerete és rutinírozott pszichológiai készsége. Mindezeket az értékeket látó szemmel tudja kiemelni egy-egy beszéd, vagy naplójegyzet utalásából. Kornis irodalomszemlélete tehát nagy utat tett meg a merev pozitivista

[1] Az esztétikai nevelés el nem hanyagolható fontosságát a mai pedagógusok is felismerték és sürgették megvalósítását. Tömör, gyakorlatias összefoglalását olvashatjuk Szabó Kálmántól a nyiregyházi kir. kat. gimnázium Értesítőjében. 1936-37.

irányzat revidiálása óta. Fejtegetéseit a tökéletes tisztánlátás nyugalma jellemzi. Kölcsey politikai és esztétikai fejlődésén vezet végig, hogy megértesse velünk nagyjelentőségű pedagógiai művének, a Parainesis kibontakozásának útját. A maga szilárd világnézeti elveinek és eszményeinek sarkpontjait rakta le Kölcsey a Parainesis-ben. Ez az Intelem tehát a szépet, jót és igazat sóvárgó ifjúi lélek örök igényeit elégíti ki. A szerző tudós készültsége mögött friss írói készség lángja vibrál, s ami minden írói alkotás titka: újszerű problémalátásával mélyen belevési tudatunkba s egy század távlatából is szinte közvetlen élményünkké teszi a Himnusz szerzőjének vátesz-lényét. Kornis a mai élet adottságaival számol, amikor kiemeli ezt a szellemi vezéregyéniséget az irodalomtörténet múzeumából és belevetíti a mai problémákkal küzdő ifjúság tudatába, a modern kultúrpolitika tűztengerébe, hogy olvassuk és újraéljük. Vizsgálatának mindvégig lényeges eleme marad a pedagógiai célzat és ez avatja könyvét az irodalomtanárok Vade mecum-ává.

Visy József.

Arany Könyvtár 1—6. szám. *1. sz. Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem.* (Bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: Dr. Baránszky Jób László.) *117. o.; 2. sz. Gyöngyösi István: Marssal Társalkodó Murányi Venus.* (Bev. és jegyz. ell.: Dr. Prónai Lajos). *90. o.; 3. sz. Gaál József; A Peleskei Nótárius.* (Bev. és jegyz. ell.: Dr. Galamb Sándor). *94. o.; 4. sz. Jósika Miklós: Abafi.* (Bev. és jegyz. ell.: Dr. Szentgyörgyi László). *93. o.; 5. sz. Fazekas Mihály: Ludas Matyi* és *Diószegi Sámuel—Fazekas Mihály: Magyar Füvészkönyv (szemelvények).* (Bev. és jegyz. ell.: Havas István, illetve Dr. Pénzes Antal). *96 o; 6. sz. Katona József: Bánk bán.* (Bev. és jegyz. ell.: Dr. Várady Zoltán). *143 o.* Budapest, 1938. „Pátria" irod. váll. és nyomdai részvénytársaság.

Az „Arany könyvtár" a középiskolai tanulóifjúság háziolvasmány szükségletén akar nyilvánvalóan segíteni és így örömmel kell üdvözölnünk a vállalkozást, hiszen eszményi állapot volna, ha a tanuló — kisdiák korától kezdve — olcsó és jó kiadásban kaphatná kézhez, saját kis könyvtára számára, a magyar irodalom klasszikusait, hogy ezek aztán az életben is „örök útitársai" maradjanak.

A kérdés most már az, hogy valóban klasszikus alkotások kerültek-e be (és fognak még belekerülni) a sorozatba és hogy az elmaradhatatlan bevezetések valóban az ifjúság felfogó, megértő képességéhez vannak-e szabva. Ha az első szempontból vizsgáljuk a már megjelent műveket, klasszikus alkotásnak csak a „Szigeti Veszedelem" és „Bánk bán" számítható, a többi azonban — Jósika „Abafi"-jának, az első érdemleges magyar regénynek kivételével — inkább kuriózumnak tekinthető, mint tényleges értéknek. Talán nem túlzunk, ha azt mondjuk, hogy a régi író gyakorlatilag annyit ér, amennyit a mai olvasó számára is ér. Világnézetének, életlátásának mélységében és erejében rejlik — minden nyelvi, kor.örténeti jellegzetességen túl — örök aktualitása. Igazi komolyság és problémamegragadás nélkül az író csak reménytelen unalmat és érdektelenséget jelent a tanuló számára is, valódi „kötelező" olvasmányt, amelyet fogcsikorgatva és csak a tartalmi, eseményes rész összekeresgélése céljából olvasgat. Áll ez itt főleg Gyöngyösire, akivel — különösen a mai óraszám mellett — lehetetlen (de kár is) ilyen részletesen foglalkozni. A tudós bevezetés is elismeri, hogy Gyöngyösi költői hatása nem annyira műveinek belső értékén mult, mint inkább az élvezni és pihenni akaró XVIII. századi olvasók lelki dekadenciáján. Mit csináljunk tehát Gyöngyösivel, akik nem nevelhetünk kellemesen problémátlan

és ideáltalán ifjúságot? Gyöngyösinek a pozitivista irodalomtörténeti felfogásban olyan nagyra értékelt nyelvi, formai kiválósága a nevelő szemében nem jelent többet, mint hogy Gyöngyösi színes tollú „író-komornyik", aki a barokkból csak a cikornyát veszi észre, de sejtelme sincs a barokkot mélyebben eldöntő szenvedélyes hitről és belső izzásról. (Zrínyi, Pázmány!) „A peleskei nótárius" kellemes és könnyed bohózat; nem árt, de nem is használ, úgy hogy értékesebb alkotásra is költhetjük a tanuló pénzét. A legszívesebben még a „Ludas Matyit" látnók az utóbbi három kötet közül a tanuló kezében, főleg, ha a mű bevezetése nem látna a történet hősében csak népmese hőst. Általánosságban igaz, hogy „a népmese . . . a kicsinynek, az elnyomottnak, a hamupipőkének a győzelmét zengi", de Ludas Matyi igazán nem hamupipőke, akinek mindenáron igazságot kellett szolgáltatni! Ludas Matyi nagyon is megérdemelte a verést, korábbi naplopásáért, de szüksége is volt rá, hogy ember legyen belőle. Az író igazságtevése, vagy mondjuk „népi szemlélete" nem egyoldalúan szociális, mert nagyon is jól látja az érem másik oldalát is!

A második kérdés, amelyet fölvetünk, a bevezetések és jegyzetek kérdése. A jegyzetek szükségessége — a tárgyi, kortörténeti, nyelvi nehézségek miatt — adva van, fontosabb, ha a bevezetésekről vesszük jobban szemügyre. A magunk részéről azt hisszük, hogy a bevezetésnek általában csak annyit kell adnia, amennyi az elindításra, a ráhangolásra elegendő, de miután konkrét bevezetésekkel van dolgunk, a kérdés elvi feszegetése helyett inkább ezekhez akarunk hozzászólni. Hogy mi djárt a hibákon kezdjük, a legnagyobb baj, hogy *a bevezetések nem alapulnak egységes irodalomtörténeti szemléleten.* Nagyobbrészt a pozitivista, adatrendszerező felfogás szülöttei, de van határozottan, sőt túlzóan szellemtörténeti igényű is. Ebből elég vastag ellentmondások születnek (pl. a barokk ellentétes értékelése Zrínyi és Gyöngyösi esetében!). Gyöngyösi pl. sokkal rendszeresebb és részletesebb bevezetést kap, mint Zrínyi, mert itt a bevezetés a „Szigeti Veszedelmet" a *maga életegységében* akarván megközelíteni, már csak a szellemtörténeti gyökerekre mutat rá és úgy beszél az eposzról (hőséről és nyelvéről), hogy az nemcsak a tájékozatlan és kezdő diákot, hanem az edzettebb tanárt is próbára teszi. Nem hisszük, hogy ettől a bevezetéstől valami különösebb kedvet kapna a tanuló a további olvasásra. Abban igaza van Baránszky-Jób Lászlónak, hogy nem elég a Zrínyiász alapeszméjének és szerkezetének nagyszerűségén éldelegni, mert a mű nagyságát csak a racionalista mérlegelés keresi ezen a meglehetősen könnyen elérhető ponton. A mű szépsége tényleg ott rejlik, ahol a bevezető sorok is keresik, de ha az eposzban megnyilvánuló „családi sorstudat" helyett egyszerűen az eposzi hős Isten akaratába való belenyugvásáról, sorsának hívő és tudatos vállalásáról beszélünk' szellemtörténeti elködösítés nélkül is rámutathatunk a költő epósz-formáló erejének forrásává, arra a hitére (az eposzi életszemléletnek „csodás" elemére), hogy Zrínyi valóban „Jézusnak szentelt hadnagya" volt. A hit sugalmazó ereje a fontos, ezt pedig világosan ki lehet mutatni anélkül is, hogy erőltetnünk kellene Zrínyiben a „barokk hőst."

Méginkább túlzásba viszi a szellemtörténeti szempontot — hangsúlyozzuk: az ifjúság szempontjából — az „Abafi" bevezetése. Az író romantikus életfelfogásának gyökereit többek közt abban keresi, hogy Jósika életformája — mint a korabeli erdélyi nemességé általában — lényegében még középkori volt és így nem látta meg a Báthoryak korának renaissance-vonásait, sőt a korai romantikának megszépítő célzatával a történeti valóságot szinte szándékosan tompította el, önkéntelenül is áthangolva az olvasót a későbbi biedermeier színpadias történet-látására. Mindez lényegében helytálló, de mégis annyira komplikált, hogy inkább elmossa, mint megvi-

lágítja a diákolvasó számára az „Abafi" igazi jelentőségét. Végeredményben nem vétünk a romantika ellen, ha — világosabban — azt mondjuk, hogy érzelemből és akaratból született, tehát szükségképen eszményeket teremtett magának, hogy akarhasson, szerethessen és gyűlölhessen. *Ezt* a romantikus felfogást igazán könnyű észrevétetni az „Abafi" hőseiben, a cél (az alapul szolgáló hajtó erő megértése) tehát könnyebben is elérhető.

Befejezésül most már az a véleményünk, hogy az „Arany könyvtár" kötetei között valóban arany-értékű műveket szeretnénk látni, ami pedig a bevezetéseket illeti, ne méretezzük őket túl sem pozitívista (adatgyüjtő), sem szellemtörténeti értelemben. *Maga a mű a fontos,* a többit (a szükséges jegyzetek segítségével) tanárnak és tanítványnak együtt kell elvégeznie. *Vajtai István.*

Olasz Péter S. J. dr.: Gyermekkor, serdülőkor, nevelés. Bpest. 1938. M. Kir. Egyetemi Nyomda 292. l.

A szigorúan katolikus világnézeti alapon álló szerző nemcsak a tudományt, hanem egyben a katolikus pedagógiát is kívánta szolgálni művével. A könyv nagy előnyének kell tekintenünk, hogy szerzője a legjobb irodalmi forrásokra támaszkodik és ügyesen értékesíti saját és szerzetestársai tapasztalatait és megfigyelésit is.

A szerző műve bevezetésében maga is kifejezést ad ama aggodalmának, hogy nevelői utasításai a „nevelési receptek" benyomását kelthetik. Ez az aggodalma nem egyszer *való* indító-okokra támaszkodik, noha a szerző a legmegfelelőbb nevelési receptnek a *„leghelyesebb egyéni nevelési eljárást"* tartja. Azért igen csodálkozunk azon, hogy pl. Adler műveit még az irodalmi mutatóban sem említi, noha az egyéni kezelésre és nevelésre lépten-nyomon rámutat általános utasításokat adva. Örvendetesen kell látnunk, hogy egy katolikus pap-nevelő a legkényesebb kérdések érintését, sőt tüzetes tárgyalását is szükségesnek tartja. Elveti Freud gyermekkori szexualitáselméletét, azonban az ifjúkori szerelemnek és szexualitásnak nagy jelentőségét maga is látja, fellépését és kezelését részletesen tárgyalja is. Ezzel a lépéssel bizonyos mértékig úttörő munkát végzett, mivel beigazolta, hogy a katolikus nevelés szempontjából a nevelőnek ezt a kérdést lépten-nyomon szemelőtt kell tartania. A kérdés — amint a szerző rá is mutat — különösen az internátusi nevelés szempontjából bír nagy jelentőséggel. Az internátusi neveléssel egyébként is sokat foglalkozik, mert a szerző tapasztalatait javarészben internátusokban szerezhette.

A mű első fejezete a gyermek testi fejlődésével, majd a helyes testápolással foglalkozik, más gyermekkutatók vizsgálataira támaszkodva. A testi nevelés problémáinak megvilágításában, amint a pszichológiai részek tárgyalásában sem eredeti a szerző, megállapításai azonban helyénvalók.

A lélektani kutatások számára feltétlenül szükséges etikai határokat kíván felállítani, amelyeket mi semmi esetre sem helytelenithetünk. — A gyermekkor pszichológiai keresztmetszete már kissé hiányos és nagyvonalú. Tudományos kutatás számára adalékokkal nem szolgál, s a rövidre szabott fejezeteken is érzik a források hatása. Nem osztozhatunk ama nézetében, hogy a gyermekkutatást Preyer indította meg, hiszen Tiedemann már egy századdal előbb közreadta rendszeres gyermekmegfigyeléseit (1787). Preyer: „Die Seele des Kindes" 1882-ben megjelent művét tehát csak az újabb és szélesebb körű kutatások megindítójának lehet tekinteni. Olasz egyébként az 1881. évet jelöli meg Preyer munkájával kapcsolatban, noha tudvalevő, hogy a „Die Seele des Kindes", mint a megindulást, illetve újabb kezdeményezést jelentő mű 1882-ben jelent meg.

Az általános lelki fejlődés szempontjából három szakaszt különböztet meg csupán: 1—3, 3—14 és 14—25 évek közé eső szakaszokat. Tudjuk nagyon jól, hogy ezek a fejlődési szakaszok — főleg a két utolsó — egyáltalán nem jellemezhetők egységesen úgy, hogy jellemzésünk a fejlődési szakasz minden részében érvényes legyen. Az általános jellemzés hiányait — amelyek éppen az említett fejlődési szakaszok helyt nem álló voltából is következnek — nem szünteti meg az értelmi, érzelmi, szociális, erkölcsi és esztetikai érzék fejlődésével kapcsolatban megírt fejezetsorozat sem, noha ezeket az általános résznél jóval sikerültebbeknek kell tekintenünk. Ezekben a fejezetekben is nagyon kevés tér jut a gyermekkor ismertetésének, ami abból is következik, hogy a szerző inkább a serdültebb ifjak nevelésével foglalkozhatott a gyakorlatban is.

Maradandóbb értéket a munka nevelői vonatkozásai képviselnek, amelyek főleg a katolikus nevelés szempontjából jelentenek haladást. Ezekből a fejezetekből meggyőző erő sugárzik és minden soron megérzik a szerző lelkesedése, mondhatnánk eszményien fanatikus volta. A könyvet ajánlani e fejezetek alapján lehet.

Zentai Károly.

Bakos József dr.: Az irodalomtanítás esztétikai szempontjai. Kir. magy Egyetemi Nyomda, 1937.

Évek óta kísértő vádat ismétel meg a szerző: középiskolai irodalomtanításunk általában nem éri el a célját, a helyes irodalomtudatosítást, magasabb szempontú irodalomszemléletet, önálló gondolkodást íróink felől, egyszóval, hogy tanulóink az irodalmat megszeressék. Miért? Mert amikor három tényezővel kellene számolni az irodalomtanításban, az íróval, a művével és a műalkotás hatásával, az utóbbit általában el szokták hanyagolni. Irodalomtanításunk túlnyomó részben csak adatokat, ismereteket közvetít, így az irodalom holt anyag, merő adathalmaz marad a tanulónak.

Élménnyé kell tenni az irodalmat, az az egyedül helyes irodalomtanítás. Ezt vallja a szerző is és ez dolgozatának a problémája. A műalkotásban mi az élményi elem? Ha az a kisugárzás, ami az olvasóra hat, világos, hogy a különböző természetű, vérmérsékletű, érdeklődésű olvasók esetleg más-más természetű lelki lökést kapnak ugyanattól a műtől. Három csoportba lehetne rendezni ezeket a lehető hatásformákat: tárgytörténeti elemeken, a mű esztétikumán vagy szellemtörténeti kisugárzásán táplálkozó élmény. Tanulóinkat melyik élménykút felé irányítsuk, melyik a fontosabb, melyik az igazi? Mindegyik az és mindegyik fontos lehet s valójában az eszményi élmény az volna, ha mind a három élményformának együttes hatását tudnánk átélni, mert a három adja össze a műalkotás igazi és teljes értékét. Gyakorlatban az irodalmi jelenség természete, a kor közízlése szerint, meg természetesen a tanár egyéniségétől, sőt még a tanulóanyagtól is függően, többnyire csak az egyik, majd ez, majd az érvényesül élményi erővel.

Korunk közízlése megkívánja, hogy *szellemtörténeti élményt* keressünk a műalkotásban. Erre kötelez bennünket mindenekelőtt az, hogy az irodalomtanításban nagy feladatunk az egységes, egészséges *magyar értékelés* nevelése, nemzeti életproblémáink öntudatossá tétele. A magyar sorshordozókat ki kell emelni és tudatosítani kell a magyar jövő építése érdekében. Itt az ideje, hogy az irodalom régi, elavult értékskáláját e szempont érvényesítésével végre átértékeljük. Előttünk áll a *magyar közízlés* megteremtése, a sajátos *„magyar szemszög"* beidegzése a sajátos magyar lélek és szellem erőjegyeinek kiemelésével. Ízlésszempontokat kell figye-

lembe venni. Egyes irodalomtörténeti korokon belül is végbemenő ízlésváltozásokra felfigyelni (főképpen sítlusvizsgálatok által). Az ízlés szempontjainak kiemelése egyéniségmagyarázó eszköz is lehet. *Lélektani szempontok* vizsgálata: hogyan jön létre az alkotás? *Metafizikai szempontok:* az ember és a végokok kérdése?

Szerző ezekhez a modern irodalomtanításban általában alkalmazott szempontokhoz *esztétikai szempontnak* a hangsulyozását csatolja. Az esztétikum keresése nem csupán a szépség megértésének a vágya, hanem irodalmi nevelés is. Az kétségtelen, hogy a versélmény birtokába legbiztosabban esztétikai élmény útján juthatunk el. Mit keressünk tehát a versben? — veti fel és fejtegeti a kérdést. Itt foglalkozik a szerző az újabb lírai költészet középiskolai tanításának problémájával is, amely különösen ott probléma a tanár számára, ahol az esztétikum etikai kisiklásokkal találkozik és kerül összeütközésbe. A dekadencia fogalmának helyes értelmezésével a modern líra termésében elvileg elválasztani igyekszik az igazi értéket a talmitól.

Elvi állásfoglalása mellett gyakorlati természetű tanácsai is vannak. Az esztétikai nevelés már az alsóbb osztályokban kezdődjék, elsősorban *stílusvizsgálatokkal.* A stílusok tudatosítására jó eszköznek ajánlja a stílusjátékokat: egy-egy író, költő stílusára ismerjenek rá a tanulók egy-egy részletműve alapján. *Minél többet olvastassunk; az alkotások élményszerű megismertetésének ez az elsődleges követelménye.* Minden nehezebb költői művet lehetőleg együtt olvassunk. Természetesen, legyen a tanulóknak „irodalomtörténeti füzetük", amelybe az irodalommal kapcsolatos minden benyomásukat bejegyzik. Egy-egy irodalomtörténeti óra előkészítésére, hangulatos bevezetéssel már egy héttel előbb megadjuk a munkaprogrammot. Az órán tárgyalás alá kerülő művet mindenkinek előre kell olvasni és a szerzett benyomásokról jegyzeteket készíteni. Az egyéni szempontokat az órán a tanár vezetésével rendszerezik és kivonják belőlük a helyes szempontokat. Csak ezután kerül sor a szemelvény közös olvasására, melyet ismét a tanulók hozzászólása, majd a tanár összegezése követ.

Évek óta kisértő (már mások által is felvetett) igen megszívlelendő reformgondolatot önt javaslat formájába: az irodalomtörténettanítás már a VI. oszt.-ban kezdődjék (VI. o.-ban Vörösmartyig, VII. o.-ban Arany J. haláláig, VIII. o.-ra csak újabb irodalom maradjon). A retorikát a stilisztikával együtt a IV. o.-ban tanítsuk

A tanulmányban felvetett gondolatok nagy része természetesen nem egészen új, a problémák modern irodalomtanár-nemzedékünket (Vajthó, Kerecsényi, Merényi, Belohorszky stb.) már évek óta foglalkoztatják. De ha fogyatkozása, egyben erénye is ez a munkának, mert módszeres eljárásának okfejtése — bár az előadás nem erős oldala — annál kézenfekvőbb és meggyőző a tekintetben, hogy a modern irodalomtanításnak csak ez az út lehet az egyedül helyes útja.

Csapó Jenő.

Dr. Galamb Ödön: Két előadás. Budapest, 1938. 16. l.

Ezt a címet viseli „Az egységes Magyar Gyorsírás Könyvtára" 159. száma. A két előadás pedig „ *„A gyorsírás tanítás formai képzőszerepe"*, illetőleg *„A gyorsírás kötelező tanítása a magyar középiskolában"* címen az OTE Budapesti Körében, 1938. május 25-én, illetőleg a londoni nemzetközi gyorsíró kongresszuson 1937. július 24-én hangzott el.

Időrendban tehát az utóbbi előzi meg a másikat, amely tulajdonképen annak alapvetése is.

Az utóbbiban rövid pillantást vet a szerző az egységes magyar gyorsírás megvalósulásának történetére, amelynek következményeként jelentkezett — hosszabb előkészítő megbeszélések után — a kötelező tanítás elrendelése. A hosszú megbeszélések során meg kellett felelni arra a kérdésre, hogy a gyorsírás tanítás megfelel-e az iskola célkitűzésének?

A középiskola célja nem a gyakorlati életre való nevelés, hanem a növendékeknek alkalmassá tétele a szellemi munkára. A főcél a formai képzés. Épen ezért a gyorsírás kötelező tanítását sem annak gyakorlati értéke (a követelmény mindössze 50, illetve 80 szótagos percenkinti írás), hanem formai képzőértéke és az iskola szempontjából való jelentősége adja meg.

Radnai Béla már 1914-ben kimutatta, hogy a gyorsírás helyes módszerű tanítása olyan szerepet tölthet be a grammatikai tanítás terén, mint a szemléltetés és kísérletezés a természettudományok tanításánál. 1928-ban a budapesti XV. nemzetközi kongresszuson a szakemberek egyöntetűen abban állapodtak meg, hogy a gyorsírás formális képző szerepénél fogva méltó helyet érdemel a középiskola többi tárgyai közt.

A kötelező tanítás elrendelése után kiadott utasítások megállapítják, hogy az egységes gyorsírás a magyar nyelv törvényeihez alkalmazkodik, ép ezért alkalmat ad a nyelvtan szabályainak gyakorlására, fejleszti a stíluskészséget, a helyesírásbeli biztonságot, fokozza a tanulók felfogó és reagáló képességét. Ösztönzi a munkakedvet, összeköttetést teremt az iskolának úgyszólván valamennyi tantárgya között.

A tanítás módszere a pontos szemléltetés, egybekötve a begyakorlással, a rövidítési lehetőségek kihasználására való rávezetés és az önálló munkára szoktatás. Valamennyi olyan tényező, amely a többi tárgyak értékével egyenlő és ezért a kötelező tanítást, az iskola rendes tárgyai közé való felvételt indokolttá teszi.

A másik előadás három tárgy: a nyelv, a mennyiségtan és a gyorsírás tanításával, illetőleg annak értékelésével foglalkozik.

Tüzetesen ismerteti a két elsőt, hogy azoknak módszertanából levonja végkövetkeztetéseit, a kettőnek módszerét valósággal magábafoglaló gyorsírás tanítását illetőleg. Hosszú és logikusan felépített tanulmányának eredményeként kijelöli a gyorsírás tanítás értékét a középiskola tárgyai sorában: 1. megállapítja, hogy a gyorsírás tanításakor egy kifejező rendszerről más kifejező rendszerre való áttérés a tanulók feladata épen úgy, mint a nyelvtanulásban. A tanuló iskolai munkájának, aktív jellegét épen ezen a módon biztosíthatjuk. 2. Az iskolai munkák közül a más kifejező rendszerre való áttérést jellemzi az a sajátosság, hogy a tanuló nemcsak szemlél és utánél már végbement szellemi folyamatokat, mint az elbeszélő és leíró tárgyakban, nemcsak megszabott feladatok megoldását gyakorolja, mint a mennyiségtan tanulásakor, hanem szervesen összefüggő munkakört kap, amelyben az egyes felmerülő részfeladatokat is magának kell felismernie, tevékenysége tehát sokoldalú, önálló, valóságszerű. 3. Tanítási rendszerünkben a valóságos munkának ez az élménye csupán a nyelvtanításban és a gyorsírás tanításban érvényesül.

Ezek a megállapítások nem vesztettek értékükből most sem, amikor az új tanterv az eddiginél mostohább elbánásban részesítette a gyorsírást és csak egy osztályban tartotta meg.

Galamb Ödön két előadását és az ott hivatkozott szakirodalmat ismerni kell mindenkinek, aki a gyorsírás tanítás értékeléséhez hozzászól. A hivatott szakember mond itt véleményt, akinek hosszú gyakorlat alatt szerzett tapasztalatait mindenki megszívlelheti.

B. J.

Hilbert Károly: Prohászka és a nőnevelés. Különlenyomat a Katolikus Szemle 1938. júliusi számából. 6 l.

Az a hatalmas szellemi fénysugár, mely Prohászka műveiben az élet egész területét bevilágította s az örök emberi problémák megoldásában mindenkinek vezérfonalul szolgálhat, a nőnevelés kérdésében is utat mutat. Ezt az utat tárja fel előttünk Hilbert Károly dolgozata.

Nőnevelésünk problémája ma már nemcsak nevelési, hanem társadalompolitikai kérdés is, mert „össze kell egyeztetni a nő háziasszonyi hivatását a kenyérkereső nőével". Tehát a nőnevelés Prohászka szerint „ránevelés arra a komoly életre, mely nem kapcsolja ki a nőt az ő hivatásából, hanem beállítja, mint érvényesülő típust, a modern világba". Bár ma is a családanya, az otthonnak, a családi élet tisztaságának az őrzője, az igazi nő eszményképe, a gazdasági élet nagymértékű megváltozása új feladatokat is tűzött a nő elé s a nőkérdést lényegében kenyérkérdéssé tette. Ma már elő kell készíteni a leányokat valamilyen kenyérkereső hivatásra is, hogy ott is száz százalékig megállhassák a helyüket, de a főszempontnak nőnevelésünkben mégis a természetadta élethivatásra való előkészítésnek kell lennie. Ezért már a pályaválasztásnál úgy irányítsuk a leányokat, hogy foglalkozásuk lehetőleg harmóniában legyen anyai hivatásukkal. Minden nevelői tényked ésünk eszményképe a Boldogságos Szűz legyen, s hogy ezt az eszményképet minél jobban megközelíthessük, a tiszta, ideális lelkületű családanya nevelése legyen az az alap, amelyen egész nőnevelésünk felépül. Ez az ideális cél lebegjen állandóan az otthon és az iskola nevelői tevékenysége előtt, sőt az önnevelésnek is erre kell irányulnia.

sz. z.

Simon Endre: A felső kereskedelmi iskolák tanulmányi eredményei *Budapest, 1937. 61 l.*

Bevezetésében a szerző bejelenti, hogy — szemben az eddig megjelent hasonló tárgyú munkákkal — egyszerre több tanév eredményeit dolgozta fel. Részletesen ismerteti a Kereskedelmi Szakoktatásban, majd a m. kir. Központi Statisztikai Hivatal közleményei közt megjelent dolgozatokat és megállapítja, hogy mindenre kiterjedő részletes vizsgálat a felső kereskedelmi iskolákra vonatkozólag még nem volt. Az adatok hiányos volta mellett e célokat kívánja szolgálni hármas célkitűzésével: 1. Az eredmények tárgyankénti vizsgálata. 2. Az általános tanulmányi eredmények összeállítása. 3. Az érettségi vizsgálatok. Rávilágít a felső kereskedelmi iskola azon problémáira, amelyek megoldásában a statisztikai adatgyűjtés és adatfeldolgozás segítségünkre lehet.

Dolgozatában három tantárggyal foglalkozik egy-egy fejezetben: a főleg erkölcsileg művelő hit- és erkölcstannal, az erkölcsileg és értelmileg egyaránt nevelő magyar fogalmazással és irodalommal és a főleg értelmi hatású kereskedelmi számtannal.

Az egyes tárgyak eredményeinek tárgyalásánál külön veszi a fővárosi és vidéki iskolákat s e kategóriákon belül a leány- és fiúiskolákat hasonlítja össze. Az összesítés egyrészt hely, másrészt nem szerint történik, végül ott találjuk az együttes eredmény taglalását. Az egyes fejezeteket az évfolyamok eredményeinek évenkénti alakulásával kezdi, majd ezek átlageredményeit állítja táblázatba. A fejezetek végén a budapesti és vidéki iskolákat hasonlítja össze nemek és iskolafenntartók szerint szétválasztva és ez utóbbi szerint rangsorba állítja őket.

Megállapításait az eredményekből kellő óvatossággal vonja le, igen soknak teljes igazolását a mélyebb vizsgálat feladatául tűzi ki.

Ifj. Tettamanti Béla.

Straub Ferenc és Vadász Zoltán: A számolás és mérés tanításának vezérkönyve. Budapest. 1935. Szent István-Társulat kiadása. I—III. kötet, második bővített kiadás. Összesen 373 l.

A szerzők személyében egy értékes elméleti és egy országosan ismert gyakorlati pedagógus vállalkozott az új Tanterv megjelenését követő időben arra, hogy a tanítók számára oly számolási és mérési vezérkönyvet írjon, amely nemcsak eloszlatja az „új módszerrel" összefüggő kételyeket, hanem a legalkalmasabban megmutassa az 1925. évi állami és az 1926. évi katolikus népiskolai Tantervben és a rövidreszabott utasításban hangoztatott elvek megvalósításához vezető leghelyesebb utat. A vezérkönyv első kiadásának megjelenése idején ez volt az egyetlen komoly értékű modern számolástanítási vezérkönyvünk, mivel a Tanterv megjelenése előtt kiadott, egyébként sok értékes gondolatot tartalmazó vezérkönyvek már nem feleltek meg az új Tanterv szellemének. A szerzők első elgondolásának helyességét két tény igazolja: 1. az első kiadás — kevés kivétellel — nagy tetszésre talált, aminek következtében hamar el is fogyott, noha az első sorban a katolikus iskolák szempontjait igyekezett kielégíteni, 2. az új kiadás sajtó alá rendezésénél nem vált szükségessé a könyv lényeges, vagy éppen alapvető átdolgozása, eltekintve a felsőbb osztályok számára készült rész tüzetesebb kidolgozásától. Az új kiadás tehát annyiban jelent jelentős haladást az elsővel szemben, hogy ebben a szerzők a felsőbb osztályok számára is részletesen kidolgozott utasításokat és tanácsokat adnak.

A szerzők elfogadták vezető elvként Maróthy tanácsát: tanítsunk az élet számára! Ezt ők így fejezik ki: *„Elvünk: az életből az életnek.* (Közben a játékból komoly munka lesz. Az egész könyv vezérgondolata ez.)" Ez a vezérkönyv nemcsak az egész magyar számolástanítás átalakítására volt hatással, hanem befolyásolta úgy az állami, mint a katolikus népiskolai Utasítás számolástanításra vonatkozó részének készítését is. Ha a vezérkönyvnek csak az lett volna a feladata, hogy a *számtan*tanítás helyét a *számolás*tanítás foglalja el, már így is elévülhetetlen értékűnek kellene tekintenünk. A vezérkönyv a munkaiskola elvén épült fel s a cselekedtető oktatásnak oly helyesen felfogott alkalmazását látjuk az új kiadásban is, hogy a mű e tekintetben semmi kívánnivalót nem hagy maga után. Teljesen letér az 1925. előtt alkalmasnak talált útról. Elveti a gépies számolástanítás minden módszerét és a számolástanítás nagy alaki képző erejére hivatkozva úgy igyekszik az életben szükséges számolási készséget és tudást elsajátítani, hogy ez a tanítás minden vonatkozásban az értelem nevelésére szolgáljon.

A mű rámutat arra, hogy a számolástanítás sok helyen nehézségekkel jár, aminek az oka a helytelen módszer alkalmazása és a kellő szemléltetés hiánya. Éppen azért utal a szemléltetés elvére és tökéletes formában mutatja be annak alkalmazását, hogy necsak a tanítást, hanem a tanulást is könnyebbé tegye. — Ebből önként kínálkozik a játékszerűség elve, amely főleg kezdő fokon természetszerűen biztosítja a tanításnál elengedhetetlenül szükséges érdeklődést. — A tárgykörök megválasztására nézve három elvet kell szemelőtt tartanunk: 1. a gyakorlatiasság-, 2. a koncentráció- és 3. a helyes pedagógiai vonatkozások elvét. Ezeket az elveket a szerzők gyakorlati alkalmazásban mutatják be a vezérkönyv minden lapján. Különösen nagy gondot fordítanak a szemléltetés alkalmazásának bemutatására, annyira, hogy

e tekintetben a vezérkönyv feltétlenül mintaszerűnek mondható. — Szerencsés kézzel mutatja be a nevelői vonatkozások gyakorlati megvalósítását is. Az egész mű a magyar katolikus jellemnevelés szolgálatában áll.

A vezérkönyvben bemutatott módszerrel e helyen részletesen nem áll módunkban foglalkozni, annyit azonban meg kell jegyeznünk, hogy ezt a könyvet a polgári- és a középiskolák alsó osztályaiban tanító tanárok is igen nagy haszonnal forgathatják, s ha ezt teszik, sem a tanár, sem a növendék nem talál majd zökkenőt a népiskolai és a középiskolai számolástanítás között. Ez az eredmény pedig igen kívánatos és üdvös lenne!

Zentai Károly.

Magyarország óvó- és oktatószemélyzetének statisztikája az 1934/35 tanévben. A Magyar Statisztikai Közlemények (új sorozat) 103. kötete. A M. Kir. Közp. Statisztikai Hiv. kiadása. 1937. 66+98 old. Ára: 4 P.

Az előttünk fekvő adattár a M. Kir. Közp. Statisztikai Hiv. ötévenként megismétlődő és a magyar közoktatásügyi intézményekre vonatkozó adatokat s azok szemléletes feldolgozását tartalmazza. Ezzel az adatgyüjtési móddal és eljárással új rendszert vezetett be a Stat. Hiv. Az eddigi, évenkint megismétlődő adatgyüjtés helyett u. i. sokkal részletesebb képet nyujtó adattárt ad kezünkbe.

A közlöny beszámol hazánk valamennyi közoktatásügyi intézményével kapcsolatos adatokról, különböző intézményeink számáról, a működő tanszemélyzet legfontosabb adatairól. Különösen érdekesek az oktatószemélyzet újabb alakulására vonatkozó adatok. Világos képet nyerünk az oktatószemélyzet képesítéséről, működési idejéről, családi adatairól, idegen nyelvtudásáról stb. Szemléletesen bemutatja, mely pedagógiai pályán, mikor (mely esztendőben) kínálkozik majd nagyobb elhelyezkedési lehetőség, mely intézményeknél s mikor nvernek nagyobb tért a nőtanerők stb. stb. — Az adatgyüjtés olyan betekintésre nyujt alkalmat a tanszemélyzet működésébe, hogy mindenre kitérni és számszerű példákkal szolgálni e helyen nem is lehet. Mivel azonban a közölt adatok számos következtetés levonását teszik lehetővé, lapunk más helyén fogunk visszatérni az adatok tanulságaira.

Z . . y.

Kiss Károly: Közérdekű népművelési előadások. 128. old. (Magyar Ünnep kiadása.)

Az iskolánkivüli népművelői tevékenység súlyos feladatok elé állítja a népművelőket. Ez a feladat elsősorban a tanítóság vállaira nehezedik. Nem csoda tehát, ha olyan ember igyekszik az iskolánkívüli népművelői tevékenységben a tanítóság segítségére sietni, aki ezt a munkát a legélénkebb figyelemmel kíséri. — A könyv a gazdasági életből meriti tárgyát és azt 20 előadásban dolgozza fel. Az előadások *anyaga* nem tartalmaz semmi újszerűt vagy különlegeset, hanem a legszükségesebb tudnivalókat kívánja rendkívül *szemléletes* és *hangulatos* alakban a hallgatóság elé tárni. Már a bevezetésben hangsúlyozza a szerző, hogy nem szabad az előadónak arra törekednie, hogy mindent elmondjon, amit a tárgyra nézve csak tud. Ez nagyon céltévesztett felfogás lenne. Inkább arra kell törekednie az előadónak, hogy a hallgatóság figyelmét alkalmasan lekösse és igy birtokába juttassa azoknak az ismereteknek, amelyek számára elsősorban fontosak.

Kiváló pszichológus legyen az, aki a falu népével foglalkozni akar, ellenkező esetben minden bölcsesége mellett kudarc fenyegeti vállalkozását. Ezt a kudarcot

akarja elhárítani Kiss Károly. Igazi pedagógus meglátással nyúl a kérdésekhez. Alkalmas példákat, szemléletes történeteket sző az előadások fonalán, s mesélni, elbeszélni látjuk, amikor tanít.

A talajról, a trágyázásról, a vetésforgókról, a különböző termelési ágakról, a növénynemesítésről stb. olyan modorban és stílusban beszél, mintha valami kedélyes epizódot mondana el. Ez az előadási mód rendkívül alkalmas a hallgatóság figyelmének lekötésére, azonban nem gátolja meg az előadót abban, hogy értékes szakismereteket nyujtson.

A könyvben alkalmazott előadási módszert és a felhasznált példákat a népiskola felsőbb osztályaiban is igen jól értékesíthetjük.

A könyv értékét nagyban emeli az a körülmény, hogy az előadások szakanyagát kiváló szakemberek szolgáltatták.

Zentai Károly.

Kováts Károly: Három kívánaág. Vidám mesejáték 3 felvonásban. (Magyar Ünnep kiadása.)

A közismert és a népiskolai olvasókönyvekben is szereplő mesét dolgozza fel a tanító-szerző színdarab alakjában. A Magyar Ünnep lapjairól jól ismert szerző ügyesen látta meg a mesében rejtőző alkalmas színdarab-témát. A nevelői gondolat természetesen kínálkozik már a mesében is; ezt a szerző a színdarabban még jobban és alkalmasabban domborítja ki. A szereplők beszéde keresetlen, azért közvetlen is. A tündérek szerepeltetése az egész darabnak emelkedettséget kölcsönöz, azonban a mesejátékban ez is nagyon természetes jelenet.

A téma közismert. A feldolgozás módja azonban oly eredeti és oly hangulatos, hogy azok számára is eredetinek tűnik fel és szórakozást nyujt, akik a mese témáját ismerik.

Z... y.

Kiskundorozsma története. *Irta: Sztriha Kálmán esperes-plébános. (Kiskundorozsma, 1937. 358. l.)*

A terjedelmes monográfia a község újratelepítésének kétszáz éves fordulója alkalmából készült s jóllehet — mint ezt a felsorolt forrásmunkák alapján előre is sejtettük — nem üti meg minden tekintetben a tudományos és szintétikusan felépített modern mű mértékét, mégis több tekintetben igen nagy *érdeklődésre tarthat számot nemcsak a nagyközönség, hanem a magyar nevelői rend részéről is.*

Kiskundorozsma, ez a közel húszezres lélekszámú magyar falu, több tekintetben tipusául szolgálhat a paraszti életközösségek hányt-vetett sorsának. Keletkezett az Árpádok korában, elpusztult előbb a tatárjárás, utóbb — teljesen — a török uralom alatt és aránylag korán újratelepült: 1719-ben, jászkún és palóc családok beköltöztetése révén. Az új telepesekre nem várt meleg fészek és gondtalan élet: harcolniok kellett az elemekkel — *homok, mocsár, Tisza* — és az emberrel egyaránt — *évtizedes véres birtokperek a kún pusztákért Szeged városával* — azért a paraszti sorsért, amely tulajdonföldhöz is csak óriási anyagi megerőltetés árán juttatta tagjait 1745-ben a *redemptio* révén. Dorozsma pedig mindezt megtette és ennél sokkal többet is; seregeket állított a szabadságharc, világháború alatt, seregeket ragadt el a mult századi kolerajárvány belőle, *időnként új községekre menő rajokat bocsátott ki magából Halasra, Dunántúlra, Szegedre,* szántóföldde alakította a sivó homokot, lecsapolta a mocsarakat, erős hitéletről tett bizonyságot, *kivette részét* — mégpedig

aránylag korán és nagy mértékben — *a kulturális áldozatokból. És ma, mindezek megtétele után, fejlődése rendellenesen megállt, lélekszáma fogyatkozik, a születések száma évről-évre csökken és birtokviszonyait a szerző így jellemzi: „... Dorozsma lakosságának 90 százaléka törpebirtokos. Bár birtokmegosztás szempontjából ez szerencsésnek mondható, mégis az elszegényedést mutatja, mert rendes körülmények között 10 hold szükséges egy család eltartásához. A birtok megoszlása és a vele járó elszegényedés évről-évre nagyobb lesz.“*

Érdemes megfigyelni a község tanügyének alakulását. Az újratelepülés — 1719 — után pár évvel már külön iskolaépület volt, amelyhez körülbelül egy holdnyi területet a plébános adott; itt épült fel az első kántortanítói lakás is. Jellemző *a kántortanító fizetésének csekély volta* (minden házaspár után 16 liter gabona és évi 25 dénár) és az a visszatérő megjegyzés, mely szerint *a tanítók egész sora magyarul és tótul beszél.* 1761 óta két tanítója van a községnek és elkülönítve tanítják a fiúkat és leányokat. A canonica visitatio ismételten figyelmébe ajánlja az iskolának azt, hogy *a leányokat* — a szükséges tudományokon kívül — *vallásos életre és a női jó erkölcsökre neveljék.* A csekély fizetés krónikus nehézsége volt a dorozsmai tanügynek s e miatt részben állandó perpatvar dúlt az előljáróság és a tanítók között, részben pedig úgy segítettek magukon a tanítók, ahogyan tudtak: kü lönféle természetbeni szolgáltatásokat követeltek a gyermekektől, sőt, ha a szalonna, vaj, liszt, tojás, *bor, pálinka* elmaradt, a gyermekeket a tanító *„nem magukhoz hasonló gyermekek által vereti, hanem maga vastagabb vesszővel üti-veri annyira, hogy minden gyermek ajándékot nem vihetvén, a gyermekek az oskolából nagyobb üdőre is kimaradtak és elszökdécseltek“*. Végül is a tanítók engedélyt kaptak, hogy minden tanuló után két garast szedjenek *„familiatio“* címen, — de ebből az összegből az iskolát is fűteniök kellett! A szaporodó lakosság gyermekeit már a 18. század végén nem tudták befogadni a szűkre méretezett tantermek s egyre sürgetőbbé vált új iskola építése. Telt-mult az idő — *francia forradalom, napoleoni háborúk, devalváció* — s végre 1827-ben felépült az új iskola, melynek neve *„Nemzeti oskola“* volt és becsülettel teljesítette hivatását egészen 1909-ig, a mai központi iskolaépület elkészültéig. Átment az iskola felekezeti, köszégi kategóriákon, míg 1899-ben államivá vált. Érdekesen írja le az iskolaépület hányt-vetett sorsát a szerző a háborús és forradalmi idők alatt, majd elmondja az önálló gazdasági népiskola, iskolánkívüli népoktatás, az óvódaügy és végül a külterületi iskolaügy történetét. *Jelenleg a külterületen 24 elemi iskola van;* az első tanyai iskola 1856-ban kezdte meg működését a Seregélyes-dűlőben egy csőszházban. Bár a szerző nem jelöli meg számszerűleg a *Klebelsberg-féle iskolaépítési akció* által létesítetteket, kitűnik a felsorolásból, hogy a 24 külterületi iskola legnagyobb része ezen alkalommal keletkezett, ami beszédes bizonyítéka a rendszer eredményeinek. Érdekes, hogy akkora község, mint Kiskúndorozsma, nem volt képes mindmáig életképes polgári iskolát teremteni; voltak ugyan magánvállalkozások, de azok a szegedi iskolák közelsége folytán csakhamar beszüntették működésüket, pedig a bejárók száma (összes középiskolásokat együtt véve) 1935—36-ban 128 volt.

Ajánljuk Kiskundorozsma történetének elolvasását mindazoknak, akik érdeklődnek a magyar falu iránt. Megismerhetik belőle a multat s főként ez az érdeme a műnek: szorgos kutatások alapján csaknem az összes fellelhető adatot egybegyűjtötte Dorozsmáról. Ha pedig valaki megismerte a magyar falu és magyar nép multját egy-egy község monográfiáján keresztül, bizonyára más szemmel nézi a jelent és nagyobb valószínűséggel következtethet a jövőre is!

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

LAPSZEMLE.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1937—38. 5—10. sz.

5. sz. Brisits Frigyes: A magyar nyelvi és irodalmi tanmenetek. A tanmenetekben elsősorban valami bizonytalanság, a határozott alapelvek tisztánlátásának a hiánya tűnik fel, mintha nem lett volna „világos és tiszta a tanmenet fogalma" az azt készítők előtt. A hivatalos tanmenet-keretminta maga is alkalmas volt sok fölösleges rovatával a zavarkeltésre, de még egyes iskolákon belül, sőt a párhuzamos osztályokban is olyan eltéréseket látunk, hogy más magyarázatot is kell keresnünk. Bizonyos versengés alakult ki öntudatlanul is a legjobb tanmenetet megillető dicséretért s ezzel nagyon sokan olyan többletmunkát végeztek, amit senki sem követelt meg. A tanmenetek készítésénél az elvégzendő anyag nagysága miatt először is az anyagot kell megrostálnunk s azt egy főszempont alapján úgy rendeznünk, hogy minél tisztább, átfogóbb és egységesebb képünk legyen róla. Nem való a tanmenetbe semmi részletkérdés, akár az anyagra (pl. könyvnélküliek és házi olvasmányok jegyzéke), akár a tanár vagy a tanuló munkájára (pl. koncentráció, módszer) vonatkozik is. A tanmenet lényege, belső összetartó elve tehát „a tananyagban rejtetten élő és kiemelésre vágyódó szempontok önállósult egysége". Igy a IV. osztályban a Toldi-gondolat és a magyar nép és táj élete az a főszempont, mely irányt szab az egész tanmenet elkészítésének. *Szabó Ferenc: A latinnyelvi tanmenetek* Legfontosabb teendőink a tanmenet elkészítésénél: a rendelkezésünkre álló idő pontos meghatározása, az ennek megfelelő anyagkiválasztás, annak a szem előtt tartásával, hogy kiket és milyen módszer szerint fogunk tanítani. Mert az elvégzendő anyag mennyiségi meghatározásánál döntő körülmény az osztály befogadó képessége, azaz a latin nyelvi készsége, valamint annak a biztos tudata, hogy a tanár által használt módszerrel milyen eredményt lehet elérni. Ebből a körülményből folyik, hogy a tanmenetet kinek-kinek saját magának kell elkészítenie s az csak egy-egy évre alkalmazható. Először — ha nem is tökéletesen kidolgozva — minden egyes órának a vázlatát kell elkészítenünk ahhoz, hogy az egész évben elvégzendő anyag menetét meg tudjuk állapítani. Természetesen ezt csupán a magunk számára csináljuk s felettes hatóságunknak a rendeletnek megfelelő legegyszerűbb formában, minden részletkérdést mellőzve, csak mintegy ennek az eredményét nyujtjuk be.

6. és 7. sz. Semetkay József: Magyar irásbeli dolgozatok. A vagylagos, azaz a magyar irodalmi tétel mellett más szaktárgyú írásbeli tételek kitűzését a következő szempontok indokolhatnák: „1. a tanulók stílusának változatossá tétele; 2. tárgyi tudásuk számonkérése; 3. egyéni hajlamaik fejlesztése és szabad érvényesülése." Az első két szempont egyáltalában nem indokolja a vagylagos tételeket, hiszen a tanulók nem kötelesek az idegen tétel választására s esetleg soha nem választják azt. Még a harmadik szempont volna többé-kevésbbé indokolt, ha annyi tételt lehetne kitűzni, ahány irányban megnyilvánulhat a tanulók érdeklődése. Általában a tanulók nagy többsége választja az irodalmi tételt s dolgozataik eredményének az átlaga is sokkal jobb, mint az idegen tárgyat választóké. A tanár szempontjából sem előnyös a vagylagos tételek rendszere, sem a tanítás eredményének, sem a tanulók előmenetelének az elbírálását tekintve. Leghelyesebb az idegen tárgyú dolgozatoknak a szaktanárok által való íratása, mert csak így biztosítható „a teljes szakszerűség és egyöntetűség." Az érettségi írásbeli vizsgálatok vagylagos tételeinek a választása is azt mutatja, hogy a tanulók legnagyobb része az irodalmi tételt dolgozza

ki. Ennek okát főképen a következőkben láthatjuk: a más szaktárgyú tételeknek rendesen uincs semmiféle kapcsolatuk az irodalommal, a tanulóknak nincs is meg a megfelelő gyakorlatuk az ily tételek kidolgozásához. Ha mindenáron fenn akarják tartani a vagylagos tételek rendszerét, akkor csakis a mai kor s még inkább a tanulók érdeklődésének megfelelő s kellően előkészített tételeket szabad kiválasztani. Sok értelme azonban így sem lenne az idegen szaktárgyú tételeknek, mert a magyar érdemjegy elbírálásánál csupán a helyesírást lehetne alapul venni, viszont az illető szaktárgy eredményébe sem lehetne azt beszámítani, mert aránylag kevés tanuló dolgozza azt ki. Leghelyesebb volna tehát csak irodalmi vagy azzal szoros kapcsolatban álló tételek kitűzése. *Suszter Oszkár: A tanárképzés.* A középiskolai tanárképzés helye elsősorban a középiskola. Ott fejlődnek ki a leendő tanár hajlamai és képességei s az egyetem elvégzése után oda tér vissza. A középiskolák tanári karának kellene elbírálnia, hogy ki mehessen tanári pályára. Az egyetem nyujtja a tanárnak a szakképzettséget, ha nem is elég rendszeres az, igazi tanárrá azonban csak a gyakorló iskolában, majd önálló működése közben a folytonos önképzés által válik.

8. sz. Kósa Kálmán: Gyakorlati irányú leánynevelésünk. A gyakorlati irányú középiskoláról szóló törvény van hivatva leánynevelésünknek a korszükséglet által megkívánt ama feladatait teljesíteni, amelyek által összhangba hozható a leányoknak a természetadta élethivatásra és a kereső életpályákra való nevelése. Az ily irányú nevelést szolgálja az említett törvény értelmében megszervezett leányliceum melyben a kor által megkívánt magasabb műveltség elsajátíttatása mellett a gyakorlatias és családi jellegű nevelésre is nagy gondot fordítanak. Mint elsősorban a nevelői pályákra (tanitóképző-akadémiákra) előkészítő iskola, tantervében a pedagógiai ismereteken van a hangsúly, aminek a tanulók mint családanyák is nagy hasznát veszik, de hasonló célzatúak a különböző gyakorlati ismeretek tanítására és az élethivatásra való nevelésre szolgáló órák is. A leányliceum mellett a különböző gazdasági középiskolák és a polgári iskola készülő új tanterve is főleg a női élethivatásra való nevelést szolgálja, ami világosan mutatja neveléspolitikánk ezirányú céltudatos munkáját. Legnehezebb a kettős cél megvalósítása a leánygimnáziumokban, de pedagógusaink bizonyára itt is meg fogják találni a legmegfelelőbb megoldást. *Karl János: A Harmadik Birodalom törekvése a biológiai oktatás terén.* A Blut und Erde nemzetfenntartó alapelvének megfelelően a Harmadik Birodalomban nagy fontosságot nyert a biológia, mely ma már nem spekulatív, hanem kísérleti s kutatásai közben szemléletmódját, még az egyénre vonatkozó vizsgálataiban is, mindig az egészre való irányulás jellemzi, mert „minden egyes rész alá van rendelve az egésznek." Ez az egész viszont, mint biológiai szervezet, mindig több alkotóelemeinek összegénél. Hasonló szemléletmódot találunk a Harmadik Birodalom államfogalmában is. E szerint az állam népállam, melynek alkotó egyedei, az állampolgárok, nem lehetnek öncélúak, minden cselekvésüket az összeség érdekeinek kell irányítaniok. Az előzőkből következik, hogy a biológiai oktatásban — nagyobb jentősége mellett — más szempontok is érvényesülnek, mint eddig. Az új biológiai szemlélet, a Ganzheitsschau, ok és okozati összefüggés alapján az élő természet egységét akarja megláttatni. Ennek megfelelően alsó fokon az egyes életközösségek, mint biológiai egységek, flóráját és faunáját tanítják lehetőleg kísérleti alapon, középső fokon az öröklestan a tananyag középpontja, de mindezek csak előkészítői a felső fokon tanítandó embertannak. Ez valójában fajismerettan, mely „igazi élettudományi önismeretre, lényegismeretre tanít."

9.—10. Kerecsényi Dezső: A gimnáziumi új magyar tanterv elvi háttere. A csaknem ötven év óta alig változó magyar tanterv jelentős reform előtt áll. Ennek a reformnak a szükségességét a következő elvi szempontok indokolják: 1. Tudományos irodalomismeretünk gazdagabbá, színesebbé vált, irodalomszemléletünk a pozitívizmus és a szellemtörténet harcában nagymértékben átalakult s ezeknek a változásoknak az eredményeit figyelembe kellett venni az új tanterv összeállításánál. 2. Mint a többi tantárgyaktól, a magyartól is több gyakorlatiasságot, életszerűséget kíván meg a mai korfelfogás s ennek megfelelően a száraz adathalmozás helyett az élményesítés elve vonul végig az új tanterven. 3. A szelekció elvének érvényesítése a tananyag minőségi emelését követeli meg, amit elsősorban maga a tanár hajthat végre, bár az V. és VI. osztály új tanterve több olyan új irodalomismereti, mintegy a szellemtörténetbe való bevezetést célzó problémát tárgyal, mely a minőségi emelkedést szolgálja. 4. Végül „az értékes magyar emberré való nevelés" és a nemzetnevelés fokozottabb érvényesítése céljából az új tanterv minden egyes osztály számára előírja azokat a kereteket, amelyek között haladva az eddiginél sokkal tervszerűbben és jelentőségében hangsúlyozottabban kell nevelnie a tanárnak e tekintetben is. *Hári Ferenc: A német ifjúság megszervezése.* A HJ (Hitlerjugend) szervezetét s annak működését ismerteti. A HJ fiúk szervezete. Két csoportra oszlik: a JV (Jungvolk) a 10—14, a tulajdonképeni HJ a 14—18 éves fiúkat egyesíti. A leányok a BDM-be (Bund Deutscher Mädel) tartoznak, mely szintén két csoportból áll. E szervezeteket az „ifjúságot csak ifjúság vezethet" elv alapján az egyes alakulatokból kitermelődött „született vezetők" irányítják, akik azonban a vezetőképző iskolákban alapos elméleti és gyakorlati kiképzést is kapnak. A vezetőknek a JV-ben legfőbb feladatuk az, hogy a kiképzésük alá kerülő ifjak az ott töltött négy esztendő alatt valósággal „beleszülessenek a nemzeti szocialista eszmerendszerbe." Főleg az osztályszellemet kell kiirtani az ifjakból „a vér, föld és faj hármas eredőjéből fakadt bajtársiasság" eszméjének előbbrehelyezésével. A HJ munkájának egyik lényeges része a nemzeti szocialista hagyományok ápolása. Az eleinte szombat esténkint tartott „Heimabend"-ek, majd a szombatnak ifjúsági nappá nyilvánításával a „Staatsjugendtag" voltak a politikai iskolázás alkalmai. A politikai nevelés egységes irányítása céljából hetenkint egyszer központi Heimabend-eket is tartanak, amikor a rádióban bemutatott történeti és politikai hangjátékok szolgálják az ifjúság nemzet szocialista szellemű kiképzését. Jelentős része a HJ tevékenységének az u. n. külföldi munka, a birodalom területén kívül élő németséggel való kapcsolatok fenntartása s a nemzeti szocialista eszmekörbe való belevonása. Szoros kapcsolatot tart fenn a HJ a szülői házzal, mely munkájában készséggel támogatja, mert az ifjúság egészségügyi gondozása terén is oly követésre méltó munkát végez, mint ahogy munkáját általában a tökéletes rendszeresség jellemzi.

Szalkai Zoltán.

Magyar Tanítóképző. 1937., 7. sz.

Dr. Imre Sándor: A jelen a nevelői gondolkodásban. A nevelés korszerűsége. E rendkívül érdekes, tüzetes fejtegetésében Imre Sándor a *korszerűséget,* mint nevelésügyi alapfogalmat tisztázta. Megállapítja, hogy a korszerűség szavának értelme a nevelésre vonatkozólag nem pontos. A korszerűség szükséglete a nevelésre nézve is fennáll: „A nevelés akkor korszerű, ha rendszeresen kielégíti a jelen nevelésügyi követelményeit, ha alkalmazkodik a meglevő helyzethez és szükségletekhez".

A korszerűség a nevelői gondolkodás egyik leginkább jellemző vonása, a nevelés jóságának egyik döntő feltétele, a nevelés állandó követelménye, mert a nevelésnek a jelent állandóan szeme előtt kell tartania. Ezért a jelen tudatának nem szabad elhomályosulnia a nevelőben. „A nevelés korszerű, mihelyt a nevelői gondolkodás a növendék egyéniségének meghatározóit, időpontot és helyet, ezek teljes tartalmát érvényesíti". Csak így várhatjuk, hogy a nevelési eszmény érvényesül. Az elvi alapon álló alkalmazkodás teszi lehetővé a korszerűségre törekvés közben, hogy „a nevelés valóban a nemzet helyzetének és a nép jellemének megfelelő legyen mindig és mindenütt", hiszen nyilvánvaló, hogy „csak a korszerű nevelés lehet nemzeti, azaz a nemzet állapotához alkalmazkodó nevelés".

A nevelésben a korszerűségnek három biztosítéka van: 1. egységes köznevelés, amely egyöntetű szervezetben alkalmas arra, hogy a nemzet valamennyi nevelési szükségletét teljesen kielégítse; 2. tanító egyénisége, akinek ébersége a változásokat meglátja és fogékonysága a valódi szükségleteket felismerteti vele; végül 3. a nevelők nevelése; itt arról van szó, hogy „a nevelői gondolkodás emelkedjék arra a magaslatra, amelyen saját tudományos kérdéseit, meg a nevelés apró, közvetlen tennivalóit elválaszthatatlan egységben tudja felismerni".

De „a korszerűségen fordul meg a nevelés sorsa is", mert „ha korszerű, azaz élettel teljes, akkor meg tudja határozni az életet, mert védeni, alakítani, irányítani tudja az egyesek fejlődését az őket éppen körülvevő viszonyok között". A korszerűség tudja csak biztosítani a nevelő és növendék természetes kapcsolatát is: a jelennel törődő nevelő megérti a jelenben élő növendéke lelkét. „Éppen azért tart lépést az igazi nevelő az ifjúsággal, hogy a benne élő célt, a neki világító eszményt a változó nemzedékek előtt is célként, eszményül érvényesíthesse".

* * *

A mindennapos újítgatás, reformálás mai korszakában szokszorosan szükségünk van arra, hogy a korszerűség kérdését nevelésügyi szempontból tisztán lássuk és a reformok értelmét a most ismertetett értekezésben fejtegetett elvi alapon keressük és vizsgáljuk. Hogy e kérdéssel vonatkozásban csak egyetlen tényre mutassunk rá: ezen az alapon kell és lehet csak keressünk a mai nemzeti nevelésünk egyik, kellően meg nem világított kérdésének, az u. n. irredentizmusra való előkészítésnek megoldását is bármelyik fajta iskolánkban.

Dr. Juhász Béla.

Ifjú Iparos. 1938. 1. és 2. sz.

Ez év tavaszán indult meg *Babiczky Ede* szerkesztésében a fenti című folyóirat az iparos ifjúság lapjaként. A szerkesztő beköszöntőjében röviden ezt tűzi ki a lap céljául: az ifjú iparos társadalom tanítása, nevelése, szórakoztatása. Ha ennek a céljának megfelel a lap, — s az előttünk levő két szám azt mutatja, hogy meg fog felelni — már akkor magasztos feladatot teljesít. De ezenfelül is nagy *erkölcsi ereje* van a kezdeményezésnek. Mert belőle azt láthatja az iparos ifjúság, hogy nevelői *a hivatalos kötelességen felül* is törődnek vele, baráti jobbot nyujtva igyekeznek társadalmunknak ezt az eddig eléggé elhanyagolt és lenézett rétegét a kultúra eszközeivel kiemelni jelenlegi helyzetéből. Az iparostanoncok írásainak is helyet adva pedig mintegy magukkal egyenrangú félként vezetik be őket a nemzeti kultúra munkaközösségébe s avatják annak cselekvő részeseivé.

A folyóirat ismeretterjesztő cikkei természetszerűleg elsősorban természettudományi jellegűek (így többek között a mikroszkóp, a detektoros rádió, a vitaminok, a

távolbalátás, stb. problémáit tárgyalják), de helyet kapnak benne egyéb ismeretek is.

A nevelő célzatú cikkek között *Wagner Ferenc* (Levél a világnézetről és Levél a nemzeti öntudatról) a keresztény nemzeti világnézet és a magyar nemzeti öntudat kialakításának, valamint az öntudatos, keresztény, magyar iparosifjak nevelésének a szükségességét hangoztatja. *Bozó Gyula* Jó munkát c. cikkében a cserkészet nemes munkájába akarja belekapcsolni az iparos ifjúságot, abba a munkába, amelyben lelküket a jó munka, munkájukat pedig a jó lélek alakítja. *K. Fekete Antónia* Farsang-nagybőjt címen egy kis masamódleány története kapcsán arra mutat rá, hogy ne a szórakozási lehetőségek előteremtéséért dolgozzunk, s tanuljuk meg, „hogy a lemondás értékesebb és maradandóbb örömöket teremt, mint a könnyelmű, léha szórakozás". *Szegszárdy Boldizsár* a testnevelés és az egészségvédelem fontosságára hívja fel a figyelmet.

sz. z.

VEGYES

A székesfehérvári tanügyi kiállítás. A szentévvel kapcsolatos székesfehérvári napok *ünnepélyességét* szerényen, reklám nélkül is nemcsak hogy jelentékenyen emelte, de még a pesti Eucharisztikus Kongresszus-i napokról is sok nézőt vonzott az esztétikailag színpompás, pedagógiailag tanulságos és a nagyközönség számára is érdekes, nyáreleji székesfehérvári tankerületi tanügyi kiállítás.

A kiállítás *Balassa Brúnó tankerületi kir. főigazgató* nagyvonalú, szakavatott irányítása mellett egyik céljául azt tűzte ki, hogy a magyarországi nyolc tankerület egyikének — a Fejér, Győr-, Moson-Sopron közigazgatásilag egyesített és Tolna, Veszprém vármegyéket magában foglaló székesfehérvári tankerület tanügyi problémáinak — bemutatásával *„kisebbített alakban* Magyarország mostani közoktatásának teljes képét" adja, másrészt a tankerület speciális kérdéseit és munkáját is hűen bemutassa.

A kiállítás komoly előkészületről tett tanúbizonyságot: *a központi szervezés* már a tanév kezdetén kiadta a vállalkozó intézeteknek az egyes szakproblémákat, amelyeket a hozzájuk befutott adatok alapján a speciális viszonyok mérlegelésével részletesen fel is dolgoztak. Minthogy így a kiállítás munkájában *minden egyes intézet és közvetve annak minden tanára és tanulója* is résztvett, a kiállítás pedagógiai, társadalmi és nemzeti szempontból is nagy jelentőséget nyert.

A feldolgozás a külföldi tapasztalatok értékesítésével, a bevallások közvetlenségével és a statisztikai adatok kérlelhetetlenségével világított be a tanügy minden ágazatába, de bátor és őszinte *kezdeményezéseket* is hozott; a a kiállításnak külön értéket adott az, hogy nem elégedett meg az iskolai kiállítások szokásos produkcióival, hanem bepillantást engedett a mai gyermek munkájába, lelkébe, természetes életvilágába is. A kiállított anyag beszámolt a komoly iskolai teljesítményekről, de követte a tanuló iskolánkívüli lépéseit, észrevette játékos derűjét és csapongásait, feltárta mai gondolatait is.

A kiállítás látogatója *határozott képet kapott* az egyes iskolatípusok életéről, speciális munkájáról, de különösen teljes lett e kép a tankerület 82 közép és középfokú iskoláját ille-

tőleg, mert az 1937—38. tanévi *középkolai értesítők utólag* gondosan és részletesen is kifejtették az intézetük által kidolgozott kiállítási problémákat. Ezek alapján beszámolónk a nagyméretű kiállítás 32 termes gazdag anyagát a személyes élményen túl középiskolai vonatkozásaiban részletesen is feltárhatja.

A kiállítás nagy anyaga számára a hatalmas épület szűknek bizonyult és így dr. Fedora Sándor tanügyi titkár főrendezésével működő vezetőségnek nehéz munkát adott a kiválogatott *anyag elhelyezése*: bizonyos mértékben meg kellett alkudni az egyes különböző méretű termek befogadóképességével. Talán e miatt egyes rokon, összekapcsolódó témák nem is kerülhettek közvetlenebb térbeli kapcsolatba, a nagyobb méretű grafikonok és statisztikák pedig a folyosóra szorultak ki.

A nagyszámú statisztikai táblázatok, grafikonok és rajzok nemcsak hogy mind csinosak, tetszetősek és művészileg is értékesek voltak, de elsősorban *könnyen áttekinthetőknek* és a nagyközönség számára is könnyen érthetőknek bizonyultak. A látogató sokszor bőséges *elméleti tájékoztatót* (pl. Herbart érdeklődéstana) és történelmi illusztrációt (pl. pápai harangok) is kapott, de általánosságban is elmondhatjuk, hogy rendszeres tudományos beállítás kísérte a gyakorlati problémák feldolgozását is. Egy-két vonatkozásban azonban a statisztikai feldolgozás erősebben elméleti jelleget kapott (pl. egy tanulóra, tanárra hány könyv jut, mennyi az egyes tárgyak tankönyveinek oldalszáma, pl. az elemi iskolában, vagy a tanári könyvtárak forgalmának kimutatásánál pl. 750 tanár 783 különböző szépirodalmi művet olvasott 3221 esetben és 200 féle folyóiratot 1440 esetben.) Nagyméretű táblázatok tüntettek fel a közoktatás fejlődését, főigazgatóságok szervezetét és fényképek számoltak be a tankerület iskoláiról.

A kiállítási anyag ismertetésekor az említettek miatt nem követjük a kiállítási termek sorrendjét, hanem először a tanulók iskolai munkáját, a nevelés tényezőit, majd a tanulók iskolánkívüli életet, az iskolák jelentőségét, végül pedig a tanár munkáját és szociális viszonyait ismertetjük.

*

A székesfehérvári tankerület 82 közép- és középfokú iskolájában 840 tanár, míg az elemi iskolákban 2226 tanító működött az elmult tanévben. A tanulóknak az egyes iskolafajok szerinti létszámalakulása a grafikonok szerint erős hullámzást mutatott: a gimnáziumok és képzők létszáma 1923—24-ben érte el a mélypontot [4920, illetve 475 tanulóval; jelenleg 6077, illetve 1207 a tanulók száma], míg a polgári iskolák létszáma mindmáig erősen növekedő [1918-ban 5872, ma 8586]. Feltűnt a középfokú iskolák magántanulólétszámának rohamos esése [1918-ban 2080, ma csak 560]. Érdekes, hogy a kimutatások szerint „a középfokú iskolák benépesülése bizonyos fokig független a mindennapi elemi iskola létszámváltozásától."

Külön terem összesítve mutatta be, hogy *mi mindent tanul a gyermek az iskolában.* A nyolc osztályos gimnáziumban a tanuló összesen 7680 munkaórát tölt el, tanulmányai során 7311 oldalt tanul át, 287 rajzot készít, 180 éneket tanul, 2656 mennyiségtani példát old meg és 5041 sort tanul meg könyvnélkül, a kötelező házi olvasmányai pedig 13191 oldalt tesznek ki. De az érdekes adatok mellett mindenütt megtaláljuk azok pedagógiai tanulságait (pl. a gimnázium II. és III. osztályos anyaga között terjedelemben majdnem 50%-os különbség van), az egységes tananyag kiválasztásának (normálanyag, normáltankönyv) kérdéseit is.

Az ipari középiskola, a mezőgaz-

dasági és kereskedelmi szakiskola, valamint a tanonciskola sajátos anyagával meggyőzően hirdette fennállásának szükségességét, bár az iparosodás és a kereskedelmi téren való elhelyezkedés elég szomorú képet mutatott.

A kiállítás anyaga eléggé hangsúlyozta, hogy a kizárólagosan csak nagy bőségű tudás helyett az iskola fejlett értelmű, akaraterős, vallásos, erkölcsös nemzedék *nevelésére törekszik*. A nevelőiskola eszméjének gyakorlati megvalósulására irányultak a jutalmazás eszközeinek, az akarat nevelését szolgáló „fegyelem vándordij"-nak, a virágokkal derűs munkatermeknek, a szervezett osztályközösségi élet csoportalakulásának és az osztályban a nemzet jelképét jelző országzászlónak kiállítása [azzal a jelmondattal: „Legyen minden magyar utód különb ember, mint az apja volt"]. A vallásos könyvek, képek gyüjteménye hatásosan beszélt a vallásoktatás mélységeiről. Külön termet kapott az iskolai *egészségügy* (fűtés, világítás, vízszolgáltatás, takarítás és a halál is), az *egyes ifjúsági körök* és a *cserkészet* (a táborozásokat feltüntető térképekkel,) munkájuk bemutatására, valamint a gyakorlati *filmoktatás* is. Külön láttuk az *internátusok* életét, az internátusi tanuló egy napját, a győri 18 éves tanulók szellemi munkateljesítményeinek grafikonját [összeteljesítmények, teljesítményérték és hibaszázalék alapján], az elemi iskolai tanulók - kár, hogy intelligenciavizsgálat nélküli — személyi naplóit.

A *diákszociográfia* sokirányú kezdeményezésével — különösen a bejáró tanulók életének (közlekedés, táplálkozás és egészségügyi viszonyaival kapcsolatos táblázatok bemutatásával) — mutatkozott be, de az egyirányú fejlesztés, — bár az adatok beszerzése és feldolgozása mérhetetlen munkával és nehézséggel jár, — az elkövetkezendő kiállításokon még fokozottabb mértékben kívánatosnak látszik. Különösképen tanulságos a tanulók napi idő és munkabeosztásának tanulmányozása, pl. napi három óránál többet tanult a tanulók 44 %-a, viszont napi két óránál többet sportol 13 %. A helytelen beosztások javítását szolgálták a színes, ötletes ábrákban bemutatott helyes időbeosztások, amelyek megérdemelnék és a gyakorlatban is nagy szolgálatot tennének, ha sokszorosítva minden iskolának megküldetnének.

Sok mosolyt fakasztottak egy *zsebrazzia* alkalmával a tanulók zsebében talált haszontalan holmik (önberetvapengék, színes gombostűk, cérnaorsók, vadászfelszerelések, stb.), de sok komoly megállapításra is késztettek egyes zugtárgyak (boxer, öngyújtó, ponyvairatok, stb.)

A kiállítás *életközelségét* bizonyította még 813 tanulónak — a feltett 135 kérdésre adott válasza alapján nyert — *érdeklődés-vizsgálata*, amelyben jelentős szerepet kapott lányiskoláknál a tükör és a korzó, a fiúk olvasmányai között a sportújságok (22 %-kal) és az útleírások (24 %-kal). Érdekes, hogy a kereskedelmisták és képzősök eszményképe inkább a sportember, míg a gimnazistáké inkább az államférfi (a Mussolini hivek 44 % a gimnazista, míg Hitler nevét feltüntető lapok 54 %-a iparostanonc). Megállapítható az is, hogy a mai ifjúság erősen reális gondolkozású: legtöbben a vagyonszerzést tartják főcélnak, de mégis túlnyomó részben (47 %) a lateiner pályák felé vonzódnak.

A kiállításon legnagyobb teret és helyet az *alkotómunka* kapott. Az alkotó gyermek fúrás-faragásait, kézimunkáit, rajzait, tervezgetéseit, irodalmi szárnypróbálgatásait hosszú sorokban találtuk csoportosítva iskolatípusok szerint. Láthattunk primitíven elkészített kis játékokat és komplikált ró-

mai harcászati eszközöket, atommodeleket, ping-pong labdából készült légáramlásmérőt, kis mozdonyokat, geometriai testekből készített sakkészleteket, a leányiskolák hímzéseit, ruhatervezéseit, a gimnázisták ragozótábláit, több kisebb terem pedig külön is bemutatta, hogy „mit tud az olló és a tű". De a kiállítás nagyon helyesen nem az alkotó munka tudományos jellegét, technikai értékét, vagy művészi zsenialitását tárta fel, hanem „a felébresztett és jelentkező alkotási vágyat" kutatta.

A rajz külön termeket kapott és a rajztanítás újjából és a (mappákban) teljes tanmenetekből erősen kitűnik a határozott törekvés: „olyan formában adni feladatot a tanulóknak, hogy kedvvel, sőt örömmel birkózzanak meg velük." Külön teremben láthattuk a *rajztehetség* útját: a 6—10 éves gyermek bátor, naiv rajzait, a 11—12 éves már bátortalanabb, de figyelmesebb és tudatosabb meglátását és a „művészcsoport" természet utáni festményeit és rajzait (kb. 100 kiállított rajzban).

*

Érdekes problémákat tárt fel az a kérdés, hogy *„mibe kerül az iskoláztatás"?* A statisztikák szerint a képzői oklevél megszerzése (4 + 5 osztály) helyben 1800, bentlakónak 6000, bejárónak 2600 pengőbe, a gimnáziumi érettségi megszerzése 1500, 6400, illetve 2000 pengőbe, tehát kevesebbe kerül, mint a képzőé (a megjegyzések szerint „a szülő gimnázista fiat igényesebben neveli"), az elemi iskola elvégzése a tanyai iskoláknál kezdődő 18 pengőtől a felekezeti iskolák 47 pengőjéig változó. Még érdekesebbek azok a kimutatások, amelyek arról számolnak be, hogy egyes iskola az illető város gazdasági életének vérkeringésébe mekkora összeget hoz, mennyi a vidéki tanulók által a városban elköltött pénzösszeg, illetve mennyibe kerül az egyes intézetek fenntartása és mekkorák személyi járandóságai (a 16 győri középfokú iskola 2.300.000 pengőt forgat, a 13 székesfehérvári csak 1.600.000 pengőt, egy állami gimnázium kb. 160—180.000 pengővel, ugyanakkor pl. a győri bencés gimnázium 545.000 pengővel, a székesfehérvári községi leánygimnázium pedig 220.000 pengővel szerepel). Ha ezekhez hozzávesszük az iskolaépületek karbantartására vonatkozó munkaalkalmakat, a város felé igyekvő szülők városi elhelyezkedését, a számstatisztikák meggyőzően mutatnak rá, hogy milyen nagy szerepet játszik az iskola egy város gazdasági életében.

*

A kiállítás külön anyaga volt *a tanár és munkájának* bemutatása.

A tanár munkáját, — „különösen munkaideje a társadalom legtöbbet hánytorgatott és sokszor kigúnyolt tárgya", sőt nem egyszer a vérmesebb fantáziák negatív megállapításaival zárul — pontos adatokkal és számításokkal igazolta: a hivatalosan nyilvánosan ellenőrizhető munkaidő csak egyötöd része a tanár munkájának. A tanítás (évi 596 óra) és a velejáró munka (szertárak, ifjúsági egyesületek, stb.) egy évben 1792 órát tesz ki; az osztályfői munka kb. 214 órát, az iskolánkívüli nem díjazott munka pedig 810 órát, ami összesen 2816 óra, tehát *a napi munkaidő* háromszáz napra számítva *átlagban 9.5 órát mutatott.* De a tanítási munka nehézsége erősen függ a tanulók számától is. Ebből a szempontból vizsgálva a kérdést, a gimnáziumokban és polgári iskolákban egy tanárra 24—25 tanuló jut. Az elég kedvezőnek látszó kép megváltozik, ha inkább az egy-egy osztályban levő tanulók számát vizsgaljuk pl. a gimnáziumokban ez 21 és 80 között változik.

„A legkellemetlenebb, lelketölő és gondolkodást bénító foglalkozásról: a

dolgozatjavitásról" tanulságos táblázatok számoltak be; pl. a dolgozatok évi mennyiségéről, egy napra eső dolgozatok számáról és a ráforditandó időről (alsó osztályos dolgozatoknál átlag 5 perc, felső osztályos magyar dolgozatoknál 20—30 perc, egyebeknél 10 perc így pl. egy 40-es létszámú iskolában az évi 1600 latin dolgozatból egy napra 6 drb. jut, aminek kijavítása naponként legalább egy órát igényel.

Érdekes, hogy a 40 éves kor alatt lévő tanárok száma az egész tankerület tanári létszámának majdnem fele(49%), az 1—20 éves szolgálattal birók száma pedig 64 %, így bizonyos idő mulva — legalább is a tankerület területén — nagyobb *eltolódások* várhatók.

A rang szerinti megoszlás szomorúan mutat rá a sok óraadó, ideiglenes kisegitő, segédtanár (összesen 19·2 %) „nyomorúságos" helyzetére. De a családi állapot képe *sem megnyugtató*, mert „a gyengén dijazott tanárok nagy része (56 %) nem tud családot alapitani", elég nagy a gyermektelen családok száma is (27 %) és az átlag egy-egy tanár családnak csak 1.5 gyermeket juttat, pedig a tanár idealista és hivatásánál fogva is szereti a gyermeket".

A tanárok *vagyoni helyzete* is elég szomorú: 840 tanárból csak 317-nek van összesen 2,042,000 P, és 742,000 korona (kötvényekben) értékű vagyona és vagyontárgya, viszont vagyontalannak mondható 502 tanár (67 %); igy kimutatott értéket az összes tanárok között felosztva egy-egy tanárra mindössze 2719 P. értékű vagyon jutna. A házastársak jövedelme és vagyoni kimutatása szerint — 64 % vagyontalan — nem lehet azt állitani, hogy a tanár érdekből nősül.

Az egész kiállitás területén a legelszomorítóbb benyomást kétségtelenül a *fizetési* táblázatok keltették: az alsó kategóriákban „szükösen" meghúzódó tanár és tanárnő fizetése csak 48 és 140 P. között vállakozik, (pedig pl. a szabad lakást élvező kezdő iskolai altisztnek fizetése is 75 P. 50 fillér.)

Mellékjövedelme (tanfolyamok, tandijkezelés, magántanitás stb.) csak a tanárság 25 %-ának van, de ennek eloszlása is elég egyenetlen. A szükreszabott összes mellékfoglalkozásból — ha az összes mellékjövedelmeket szétosztanák a tanárok között — egy-egy tanárra havonként csak 16·40 P. jutna. Hogy a tanár sorsa mennyire nem irigylésre méltó, meggyőzően igazolták azok a táblázatok is, melyek a tanárnak mint szellemi munkásnak a jövedelmét a testi munkások órabérével vagy heti jövedelmével hasonlitották össze. Az elérhető legnagyobb fizetési osztályt és a nyugdijba beszámitható éveket kimutató táblázat tényleges esetek alapján „nagyon szomorú pillantást vet a *jövőbe*."

A tanár irodalmi, művészeti munkáját és társadalmi elfoglaltságát külön termek mutatták be.

A tankerület pedagógusainak honvédelmi szerepét „*A tanár, mint katona*" összefoglaló tablazatai tüntették fel. A világháborúban az akkori tanárságnak 35 %-a vett részt. Jelenleg a vitézi rendnek csak 3 %-a tanár, a világi tanároknak több, mint fele tagja a nemzeti hadseregnek, tehát „ma nagyobb mértékben veszi ki részét a honvédelmi szolgálatból, mint a békeidőben". Érdekes, hogy a rendfokozati táblázat szerint a legmagasabb rangú az őrnagy, de az is csak egy van, a többség hadnagy és fegyvernemek szerint legtöbb a gyalogos (76 %). Megható volt az intézetekben létesitett emlékművek és hősi halottak képeinek kiallitása.

*

A nagyarányú kiállítás értékét csak növelte volna az, ha a látogató *útmutatóval* járhatta volna végig. De utólag is nagy szolgálatot tenne a kiállítás problémáinak és anyagának *együttes kiadása*. Addig is, mig ez késik, e helyen s felhívjuk a figyelmet a székesfehér-

vári tankerület 1937—38. évi értesítőiben, de különösen a győri reál és leánygimnázium, valamint a dombovári kir. kat. gimnázium értesítőjében *közölt* ez irányú nagyobb értekezésekre — főleg azok figyelmét, akik nem látogathatták meg a tanítás szempontjából nem a legalkalmasabb időben rendezett székesfehérvári kiállítást.

Beszámolónk befejeztével külön is szólanunk kellene a kiállítás nagyszerű rendezéséről, a szemléltetésnek megkapó megoldásairól, a kivitelezések értékéről, azok művészeiről, a statisztikák és grafikonok lelkiismeretes munkásairól, mert bármennyire hangsúlyozni is kívánta a rendezőség, hogy a kiállítás nem akar propagandát kifejteni, mégis úgy tapasztaltuk és *joggal el is várhatjuk* hogy az ilyen értékes, csinos és tanulságos kiállítás és annak megérdemelt sikere szerény, de meggyőző hirdetője legyen — mert az is volt — a *tanulók munkájának*, a *tanár megbecsültetésének és ezen keresztül az egész magyar tanügynek.*

Szeliánszky Ferenc.

Népművelési előadó- és faluvezető tanfolyam Szegeden.

A szegedi Délmagyarországi Magyar Közművelődési Egyesület igazgató tanácsában Hübner József népművelési titkár indítványozta, hogy az egyesület tegye lehetővé, hogy Szegeden a délmagyarországi faluvezetők, a tanítónők, a tanítók részére nyári tanfolyamot rendezhessenek. Az igazgató-tanács a javaslatot elfogadta, erre jelentős összeget biztosított s a tanfolyam, a vallás- és közoktatásügyi *miniszterium* támogatásával meg is valósult.

Július 24-én 107 tanítónő, tanító gyülekezett Szegeden, Baja, Hódmezővásárhely, Szeged, Bács-Bodrog vm., Békés vm., Csanád vm. és Csongrád vármegye területéről, akiket Hübner József népművelési titkár, a tanfolyam vezetője fogadott.

A tanfolyam ünnepélyes megnyitása július 25-én a szegedi városháza közgyűlési termében volt dr. vitéz Imecs György főispán, a megjelent előkelőségek, a hatóságok kiküldöttjei, a nagyszámú érdeklődő és a hallgatóság jelenlétében.

Dr. Pálfy József polgármester, a szegedi Népművelési Bizottság elnöke megnyitó beszédében hangoztatta, hogy a falvak, a tanyavilág magányában élő faluvezetőket, a tanítónőket, tanítókat szabadidejükben össze kell hívni, hogy a magyar nemzet, a kibontakozó új magyar élet, valamint a népművelés és a világszerte fellángolt szabadidőmozgalom problémáit megismerhessék és hogy további népművelési működésükhöz magasabb és korszerű szempontokat és gyakorlati tanácsokat kaphassanak. Hangoztatta, hogy a tanfolyam az évi munkában elfáradt faluvezetők részére egyben szórakozás és üdülés is, ezért kérte a maga részéről a tanfolyamnak a szegedi szabadtéri játékok alatt való megtartását. Javaslatára a tanfolyam táviratilag üdvözölte dr. Imrédy Béla miniszterelnököt és dr. Teleki Pál vallás- és közoktatásügyi minsztert.

Dr. Széchenyi István kir. közjegyző a DMKE, Géher Lajos szakfelügyelő pedig dr. Kisparti János tankerületi főgazgató nevében üdvözölte a tanfolyam hallgatóit.

Az első előadást dr. Antalfia Antal miniszteri tanácsos, a népművelési ügyosztály főnöke tartotta meg, aki teljesen új, korszerű szempontok szerint világította meg a népművelés lényegét, célját, munkaterületeit és főbb feladatait. Hangoztatta, hogy a magyar népművelés a magyar földhöz, a magyar lélekhez alkalmazkodik s ezért csak sajátosan magyar lehet s nem lehet külföld utánzata. A teljesen új szempontokat nyujtó előadást a megnyitó ünnepély közönsége hosszasan megtap

solta.

A tanfolyamon előadók voltak még: Babinszky Ede tanítóképzőintézeti tanár: A falu és a tanyavilág cserkészete. Bakó László ref. lelkész: A vallás-erkölcsi nevelés a népművelésben. Dr. Bálint Sándor egyetemi m. tanár: A nemzeti önismeret fontossága a népművelésben. A magyarságtudomány (Hungarológia) fontossága a népművelés szempontjából. Dr. Czakó István miniszteri o. tanácsos: A szórakozás, a felüdülés, a szabadidőmozgalom a népművelésben. Drozdy Gyula a Néptanítók Lapja főszerkesztője: Az analfabéta és az alapismereteket terjesztő tanfolyamok módszere. Dr. Greguss Pál egyetemi m. tanár, polgári iskolai tanárképző főiskolai tanár: A növénytan és a gyakorlati élet kapcsolata. Dr. Havas Imre Csongrád vármegye m. kir. tiszti főorvosa: A népművelés szerepe az egészségügy terén. Hehn János szegedi közs. isk. igazgató gyakorlati népművelési előadása: Az állampolgári kötelességek. Dr. Hirschler Rezső egyetemi m. tanár, az újpesti szociálpolitikai intézet h. vezetője: A szociális gondolat és a szociális munka. Horvát István Szeged város tűzoltófőparacsnoka: A falu es a tanyák légoltalma. Hübner József népművelési titkár: A népművelés pedagógiája. Az értelem nevelésének problémái. A népművelődési, közművelődési és egyéb tanfolyamok. P. Kerkai Jenő S. J.: Az agrárifjúság megszervezésének fontossága. Kiss Károly tanügyi tanácsos, kir. tanfelügyelő: A népművelés története. Kubissy Mária: okl. tánctanárnő: A magyar tánc. Dr. Mandola Aladár ny. kir. tanítóképzőintézeti igazgató: Az esztétikai nevelés a népművelésben. Az irodalom szerepe a népművelésben. P. Nagy Töhötöm S. J.: A vallás-erkölcsi nevelés a népművelésben. Dr. Pataky Mária tanügyi s. titkár: A zene s a dal szerepe a népművelésben. Az iskolánkívüli nőnevelés problémái. Dr. Petres Antal egészségügyi felügyelő, az Országos Közegészségügyi Intézet kiküldöttje: A zöldkeresztes egészségvédelmi szolgálat. Dr. Wagner Richard egyetemi tanársegéd: A szülőföld és honismertetés a népművelésben. A falukutatás. Vécsy Elemér népművelési titkár: A történelmi ismeretek szerepe a népművelésben. Dr. Zentai Károly tanítóképzőintézeti tanár: Társadalmi ismeretek szerepe a népművelésben. A népművelésben gondozottak lélektana. Az állampolgári nevelés a népművelésben. Tantó József népművelési titkár: A haldokló alföldi magyar nóta.

A tanfolyam ideje alatt a hallgatók autóbuszokon Szeged tanyavilágába, hajón Algyőre tettek kirándulást. Egyik napon Szeged városát tekintették meg autócarokon és az egyházművészeti kiállítást. Résztvettek a szabadtéri játékokon is.

A tanfolyam ünnepélyes befejezése július 31-én volt, amelyen Kiss Károly tanügyi tanácsos mondotta a záróbeszédet. Elismeréssel állapította meg, hogy a tanfolyamnak nagy sikere volt, elismeréssel szólott a hallgatók lelkes munkakészségéről és az előadói kar kiváló munkájáról. Késő Vince szegvári áll. tanító a vidéki hallgatók, Hehn János szegedi közs isk. igazgató a szegedi tanítók nevében köszönte meg a nagyon értékes és tanulságos tanfolyamot.

Dr. Pálfy József polgármester a tanfolyam nála búcsútisztelgésre megjelent küldöttségnek megigérte, hogy a maga részéről mindent elkövet a szegedi népművelési előadó- és faluvezető tanfolyamok rendszeresítésére.

Kárpátalja iskolaügyi viszonyai semmiképen sem állanak összhangba azon gondolatkörrel, amelyet az 1919-es önkormányzati elvek és ennek későbbi módosítássi jelentenek. Erre néz-

ve igen tanulságosak *Hokky Károly* szenátor szavai, melyeket a kárpátaljai magyarság nyáreleji kongresszusán mondott. Ez alkalommal rámutatott — többek között — arra is, hogy az egész Kárpátalján csupán *14* az olyan községek száma, amelyek magyar óvodával rendelkeznek. *Visken* pl. *3600* magyarnak nincs óvodája, de ugyanitt *76* csehnek már igen. Nagyon sok faluban nem találni magyar iskolát, mert hiszen ezeknek száma mindössze csak *110*, holott a cseh iskoláké *166*, mindamellett, hogy a magyarság számaránya háromszor akkora, mint a cseheké. Hasonló sérelmekkel találkozunk a népoktatás más vonatkozásában is. A magyar gyermekeket *364* osztályba sorozták az elmult tanévben, míg a jóval kisebbszámú cseh tanulóknak *612* osztályba úgy, hogy a magyar tanítók létszáma csak a *361*-et érhette el, míg a cseh gyermekeket *631* tanerő oktatta.

Magyar tannyelvű polgári iskolát csak *4* helyen találunk, míg gimnáziumot csak egyet. Két évvel ezelőtt *7000* magyar szülő aláírásával ellátott kérvényt nyujtottak be az illetékes kormányhatóságoknál, hogy engedélyezzék egy magyar tanítóképző felállítását Kassán, vagy pedig Kárpátalja egyik városában. Az intézet mindezideig még nem született meg, mintahogy vincellér- és földmíves iskolát sem kaphatott a csehszlovák köztársaság ez országrészének magyarsága.

A kisebbségi népnevelők hivafalos szerve *„A Podk. Ruszi Általános Magyar Tanítóegyesület"* iparkodik, a fennálló államjogi keretek tiszteletbentartásával, az elcsatolt magyarság kultúrértékeit biztosítani. A június havában lezajlott *beregszászi kultúrhéten* elhatározták a *„Magyar Iskolaépítő Szövetkezet"* megalakítását, melynek keresztülvitelére bizottságot küldtek ki. E bizottság már június 25-én összeült Beregszászon s a Balogh Sándor szernyei igazgató-tanító, mint szövetkezeti szakember, készítette alapszabály-tervezetet átvizsgálta. A bizottság elkészíttette a belépési íveket s megküldötte minden érdekelt község lelkészének és tanítójának a további szervezés megkezdése végett. E munkálatok eredményei, miként éppen e napokban értesültünk, nagyszerű arányokban bontakoznak ki, ami egyrészt a cseh politikai hegemónia megtorpanására is visszavezethető.

Wagner Ferenc.

Felhívás! Az utolsó évtizedek pedagódiai törekvései éreztették hatásukat a köznevelésben is. Megmutatkozik ez a háború utáni újítások majdnem minden tényében. Az új népiskolai tanterv, a mindennapi nyolcosztályú népiskola kiépítése, a középiskola és a tanítóképzés reformja: mind a közoktatás új szellemi alakítását célozza. Az új nevelés dolgozóinak ilymódon a közoktatásban is munkaterület adódott.

De: az új nevelés célkitűzéseiből nagyon kevés valósult meg. Mi az oka ennek? Igen sok tényezőt kellene felsorolnunk, ha erre a kérdésre válaszolni akarnánk; általános társadalmi adottságok mellett a különös pedagógiai tényezők egész sorát. Az bizonyos, hogy ha valóban új, jobb nevelést kivánunk: első feladatunk megismerni a mai magyar nevelés állapotát. A népoktatás fejlődése csak úgy lehet egészséges, ha a meglévő állapotok ismeretére épül fel. A mai iskola eredményeit őszintén számba kell vennünk és meg kell felelnünk arra a kérdésre: miért nem került egymáshoz közelebb az iskola és az élet?

A Jövő Utjain köré csoportosuló fiatal tanítók ezért elhatározták, hogy gyermekmonográfiák összeállításával megindítják a munkát, mely egyenes folytatása annak a munkálatnak, melyet Nemesné, Müller Márta. mint a gyer-

mektanulmányi Társaság egyik szakosztályvezetője Imre Sándor és Kenyeres Elemér pártfogásával megindított, s amelyik utóbbi korai halálával abbamaradt. Megfigyelőív-tervezetük a következők megállapítására szolgál:

1. Milyen *nevelői hatások* érik a magyar gyermeket Magyarország különböző vidékein és különböző társadalmi rétegeiben; az alkalmazott eszközök miképen szolgálják a gyermekek fejlődését?

2. Kimutatható-e megfelelő korreláció a nevelő hatások mineműsége és az eredmények közt? Testileg-lelkileg normális gyermekeknél *milyen társadalmi adottságokon belül várható megfelelő eredmény?*

3. A családi nevelés többnyire ösztönös nevelő eszközei mennyiben szorulnak kiegészítésre és *milyen körülmények között vállalhatja az iskola*, mint a tudatos nevelésre elsősorban hivatott intézmény, *a vele kapcsolatos gyermekvédelmi intézményekre támaszkodva, a családi nevelés kiegészítését és tökéletesítését?*

A nevelés állapota legcélszerűbben úgy ismerhető meg, hogy egyes (tipikusan szélsőségesen nevelődött; harmónikus vagy éppen ellenkezőleg nehezen nevelhető) gyermekekről alapos, kimerítő nevelői monográfiát készítünk. Társadalmi, családi, iskolai körülményeiket megvizsgáljuk, testi és lelki fejlődésüket megismerjük. Mindezt konkrét megfigyelések alapján.

Felhívjuk tehát azokat a kartársakat, akik részt kívánnak venni ebben a munkában, jelentkezzenek a Jövő Utjain szerkesztőségénél (Budapest, I. Tigris u. 41.) Onnan megkapják az irányító szempontokat adó kérdőíveket. A Jövő Utjain decemberi száma közli az összeírólvet két-három már elkészült állapotrajz kíséretében; nemcsak azért, hogy ezzel mintát adjon a feldolgozáshoz, de a végből is, hogy a kartársak bírálatukkal jobbá, célszerűbbé és sikeresebbé tegyék ezt a munkát. A kérdőívek különben már szeptember 1-től rendelkezésre állanak a dolgozni akaró kartársaknak. Az önkéntes, lelkes jelentkezők részvételét kérjük. S egyben örömmel jelenthetjük, hogy a Magyar Kir Gyermeklélektani Intézet máris pártfogásába vette. Reméljük, hogy az ilyen munkában jártas, tapasztalt pedagógusok segítségünkre jönnek és hogy a nevelés új, fiatal művelői is munkatársainkká válnak.

A Jövő Utjain szerkesztősége.

A Pécsi Pedagógusok Körének munkaterve. Folyóiratunk f. évi 2—3. számában megemlékeztünk a Pécsi Pedagógusok Körének megalakulásáról. Már akkor megemlítettük, hogy az egyesület gazdag munkatervet dolgozott ki. Most alkalmunk van ezt a munkatervet részletesen is ismertetni.

A) *Általános kérdések. I. Az egyes iskolatípusok öncélúsága és egymásmásközti kapcsolatai,* azaz milyen előképzettségekre épít, mi a sajátos feladata és mire készít elő valamely iskola. 1. Vannak-e ezen a téren ellentmondások, érintkezési nehézségek, egyoldalúságok és hiányok? 2. Mai iskolahálózatunk megfelel-e a nemzet jelen és jövő szükségleteinek, az általános műveltség emelése, a foglalkozások szerinti helyes elosztás és a gyermek és családvédelem nemzetvédő feladatainak megoldása szempontjából? 3. Az általánosabb szempontokon túl az egyes tantárgyak, helyesebben műveltségi tényezők viszonya. *II. A hivatásos pedagógusok képzésének kérdése.* 1. Az egyes iskolák nevelőinek sajátos felkészültségi szükséglete. 2. Megfelelnek-e

ennek a mai képzők? Szükséges és lehetséges-e a képzés tökéletesítése? 3. A diplomák kiadásának szabályozása. 4. A specialisták képzésének terve (iskolapszichológus, népművelő, stb.). *III. Az iskolai követelmény és a tanulók teherbirása.* Az eddig főleg elméletileg tárgyalt kérdés tapasztalati és adatszerű vizsgálata. *IV. A nevelők iránti követelmények és teherbirásuk.* A különböző elvek, módszerek és követelmények gyakorlati lehetőségei és technikai előfeltételei. *V. A tankönyvírás kérdése. VI. Az új tanügyi közigazgatás helyes kialakulásának figyelemmel kísérése. VII. A nevelői rend anyagi természetű ügyei.* 1. A közalkalmazottak anyagi természetű mozgalmaihoz való csatlakozás. 2. A bírói és katonatiszti státushoz hasonlóan külön, magasabbra értékelt nevelői státus felállítása. 3. A fiatal kartársak elhelyezkedésének és jövőjének problémája. 4. A kitüntető elfoglaltságok vagy külön megbízatások anyagi értékelésének kérdése. 5. A pedagógusok gyermekeinek tandíj-, internátusi- és egyéb kedvezménye.

B) *Speciális kérdések.* Az előzőkön kívül felszínre kerülhető érdekes és aktuális kérdések tárgyalása, mint pl. a következők: 1. A leánynevelésünk időszerű kérdései. 2. Az iskolaorvos és iskolapszichológus viszonya. 3. A tanulók képességeinek vizsgálata. 4. A zsinórírás gyakorlati értéke. 5. Az egységes osztályozás és elbírálás. 6. A művészi nevelés iskoláinkban. 7. A tanulók sport és játszóhelyének kérdése. 8. A ponyva és pornográf sajtótermékek szerepe tanulóink között. 9. Tanulóink nyári (vakációs) irányítása. Általában minél több gyakorlati tapasztalat megbeszélése.

Országos mozgalom a balesetek megelőzésére. A helyes közlekedésre s a balesetek elhárítására nevelő újszerű és nagyjelentőségű mozgalmat indított az Országos Közegészségügyi Egyesület. Ennek során rajz- és versenypályázatott hirdetett s az abban résztvevő tanulóknak az iskolák útján közlekedesi, házi, mezőgazdasági és ipari balesetek elleni képsorozatokat ad, hogy azokat kiszínezzék, szövegét és rajzát módosítsák s maguk is készítsenek a balesetekre figyelmeztető rajzokat és verseket, vagy fordítsák le idegen nyelvre s az Ifjúsági Vöröskereszt központja útján cserére küldjék el külföldi vagy hazai iskoláknak. Szétosztásra 40 képsorozatot (2.200 rajzot) kap bármely iskola vagy ifjúsági egyesület, ha az Országos Közegészségügyi Egyesülettől (Budapest, VIII., Esterházy-u. 9. sz.) levélben kéri s a szétküldés költségeire 40 fillért postabélyegekben mellékel. Az egyesület 1.000 P értékű könyvet és faliképet tűzött ki pályadíjul oly iskolák és ifjúsági egyesületek jutalmazására, melyek a tanulók legsikerültebb baleset elleni eredeti rajzai és versei közül néhányat a fenti címre 1938. év végéig beküldenek. Az egyesület ezek legjavát lapokban közli, újabb képsorozatainál felhasználja s vándorkiállításain bemutatja, hogy az aggasztóan növekvő balesetek megelőzésére a tanulók útján a családokat és a nagyközönséget is rávezesse. Kívánatos hogy e nagyfontosságú munkát az illetékes körök megértően támogassák és megfelelően növeljék a pályadíjakat, amelyek 8000 iskola egymilliót meghaladó tanulóját a helyes közlekedés és a balesetmegelőzés szabályainak megismerésére és terjesztésére serkentik.

Olasz pedagógiai hírek. A GIL (Gioventu Italiana del Littorio) ösztöndíjat ad olyan 13 és 15 év között lévő szűkös anyagi körülmények közt élő tanulóknak, akik már most különös hajlamot mutatnak a fasiszta nevelés i-

ránt. Ezen ösztöndíjat a római, orvietói és udinei akadémiák növendékei nyerhetik el. A római ösztöndíj 2.400, a másik kettő 4.500 líra.

*

Az 1938. március 3-ki rendelet értelmében a nemzetnevelésügyi miniszter költségvetését a következőkkel emelték: 2.200.000 lirával az ellenőrzés, kiküldetés és kongresszusok kiadásait; a tanerők fizetésemelésére 40.000 lirát fordítottak; a tanítóképzőintézeti ösztöndíjakat 10.000 lirával emelték; statisztikai művek készítésére és kiadásra 450.000 líra. Ugyanezen rendelet leszállította a mezei iskolák (scuole rurali) fenntartási összegét 830.000 lirával.

*

Az 1938. évi március 24-iki rendelet eltiltja az iskolai személyzetet könyvek, füzetek és más iskolai segédeszközök árúsításától.

*

A milánói *Al „Focolare" Cardinal Ferrari* nevű leánynevelő intézet kísérletképen tudományos grafológiai tanfolyamot vezetett be.

*

A betegség miatt távollévő tanítók ellenőrzésére Rómában orvosi szolgálatot szerveztek. E célból a várost hat kerületre osztották. Mindegyik kerület élén egy-egy orvos áll, aki mindennap jelentést tesz a tanfelügyelőnek a beteg állapotáról.

Gauder Andor.

Árpád nyomda nyomása Szeged. Nyomdáért felel: Szittner János.

TARTALOM.

Oldal

IMRE SÁNDOR: Nyugtalan idő, nyugodt nevelés — — — — 293
BARANKAY LAJOS: Kölcsey az eszmei pedagógia tükrében — — 300
VAJTAI ISTVÁN: Az ifjúság örök válaszútja — — — — — 307
NÁNAY BÉLA: Pedagógiai béke — — — — — — — 311
LEMLE REZSŐ: A német nyelv tanításának egyes kérdései — — — 320
EVVA GABRIELLA: A leányok lelki fejlődése a tanítónőképző intézetben — 327
KELEMEN FERENC: Mit várhat társadalmunk az iparostanonc iskoláktól és viszont — — — — — — — — — — 337
IMPLOM JÓZSEF: A polgári fiúiskola és a szülői ház — — — 340
WAGNER FERENC: A kisebbségi oktatásügy Magyarországon — — 355
ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Ifjúságunk és a könyv — — — — 359
CSANÁDY SÁNDOR: A közvetlenség új elmélete a középiskolai nevelésben 364

IRODALOM.

KORNIS GYULA: Kölcsey Ferenc világnézete (*Visy József*); ARANY KÖNYVTÁR 1—6 szám (*Vajtai István*); OLASZ PÉTER: Gyermekkor, serdülőkor, nevelés (*Zentai Károly*); BAKOS JÓZSEF: Az irodalomtanítás esztétikai szempontjai (*Csapó Jenő*); GALAMB ÖDÖN: Két előadás (*B. J.*); HILBERT KÁROLY: Prohászka és a nőnevelés (*sz. z.*); SIMON ENDRE: A felső kereskedelmi iskolák tanulmányi eredményei (*ifj. Tettamanti Béla*); STRAUB—VADÁSZ: A számolás és mérés tanításának vezérkönyve (*Zentai Károly*); MAGYARORSZÁG ÓVÓ- ÉS OKTATÓSZEMÉLYZETÉNEK STATISZTIKÁJA (*Z... y*); KISS KÁROLY: Közérdekű népművelési előadások (*Zentai Károly*); KOVÁTS KÁROLY: Három kívánság (*Z... y*); SZTRIHA KÁLMÁN: Kiskundorozsma története (*Aldobolyi Nagy Miklós*) — — — — — 368

LAPSZEMLE.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny (*Szalkai Zoltán*); Magyar Tanítóképző (*Juhász Béla*); Ifjú Iparos (*sz. z.*) — — — — — 382

VEGYES.

A székesfehérvári tanügyi kiállítás (*Szeliánszky Ferenc*); Népművelési előadó és faluvezető tanfolyam Szegeden; Kárpátalja iskolaügyi viszonyai (*Wagner Ferenc*); Felhívás; A Pécsi Pedagógusok körének munkaterve; Országos mozgalom a balesetek megelőzésére; Olasz pedagógiai hírek (*Gauder Andor*) — 386

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó: Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős szám ára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge u. 19. I. em.) minden hónap első és harmadik hétfőjén 5—6-ig. Jelen számunk ára 3 P.

SZEGED